

**СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ
(СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА)
Учебное пособие**

Челябинск, 2014

**Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

**СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ
(СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА)
Учебное пособие**

Челябинск, 2014

УДК 371 (021)

ББК 74.66 я 73

С 57

Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика): учеб. пособие для студ. пед. вузов / под общ. ред. Н.А. Соколовой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 350 с.

ISBN 978-5-906777-07-2

Авторский коллектив: д-р пед. наук Н.А. Соколова (гл. 1, 1.1, 1.2, 1.4, гл. 3, 3.1, 3.2, 3.5, гл. 4, 4.2); канд. пед. наук Н.П. Артемьева (гл. 4, 4.5); В.Ф. Жеребкина (гл. 4, 4.3); Т.Г. Пташко (гл. 1, 1.1, 1.2, 1.3); С.В. Рослякова, канд. социол. наук Е.Г. Черникова (гл. 2), Т.П. Скребцова (гл. 4, 4.6); канд. психол. наук А.А. Шевченко (гл. 3, 3.3, 3.4); ст. преподаватели Е.В. Моисеева (гл. 4, 4.1), Н.В. Сиврикова (гл. 2, 2.4).

Под общей редакцией *Н.А. Соколовой*

Настоящее пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению бакалавриата 040400 «Социальная работа» и изучающих содержание и методику педагогической деятельности в социальной работе. В пособии рассматриваются теоретические, методологические и технологические аспекты социальной педагогики, а также дается характеристика отдельным категориям клиентов социальной работы.

Рецензенты:

Р.С. Димухаметов, д-р пед. наук, профессор

Г.Я. Гревцева, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-906777-07-2

© Н.А Соколова, В.Ф. Жеребкина,
С.В. Рослякова, Е.Г. Черникова, 2014

© Издательство Челябинского
государственного педагогического
университета, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
-----------------------	----------

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Социальная педагогика как область научного знания	7
1.2. Понятийно-категориальный аппарат социальной педагогики	13
1.3. Социализация личности: концептуально-сущностные подходы	21
1.4. Теоретические основы социальной адаптации	38
Задания для самостоятельной работы	53

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

2.1. Методология социально-педагогического исследования	62
2.2. Организация социально-педагогического исследования	76
2.3. Применение теоретических и эмпирических методов исследования в социальной педагогике	93
2.4. Психодиагностические методы исследования	133
Задания для самостоятельной работы	176

ГЛАВА 3. СЕМЬЯ И ДЕТИ КАК КАТЕГОРИИ КЛИЕНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

3.1. Современная семья как клиент социальной работы	179
3.2. Дети с ограниченными возможностями здоровья	

как категория клиентов социальной работы	191
3.3. Дети, пережившие насилие в семье, как категория клиентов социальной работы	209
3.4. Дети-сироты как категория клиентов социальной работы	216
3.5. Дети девиантного поведения	221
Задания для самостоятельной работы	234

ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. Нормативно-правовое регулирование социально-педагогической деятельности в России и	235
4.2. Социально-педагогическая поддержка как социальная технология	264
4.3. Педагогическое общение в социально-педагогической деятельности	275
4.4. Социально-психологический тренинг	291
4.5. Проектирование как социальная технология	299
4.6. Социально-педагогические технологии организации детского самоуправления	316
Задания для самостоятельной работы	345

ВВЕДЕНИЕ

Подготовка бакалавра социальной работы предполагает изучение содержания и методики социально-педагогической деятельности, необходимой для работы с разными категориями детей и семей. Социально-педагогическая деятельность – категория социальной педагогики, предполагающая исследование содержания методов и технологий деятельности социального работника, педагога с детьми и семьей, результатом которой должна стать успешная социализация и социальная адаптация индивида.

Курс призван дать студентам целостное представление о социально-педагогической теории, становлении социальной педагогики как науки, ее теоретико-методологических основах, закономерностях и принципах, основных категориях (социализация, социальная адаптация, социально-педагогическая деятельность и т.п.), особенностях, содержании, формах, методах, технологиях социально-педагогической деятельности в социальной работе. Важной составляющей социально-педагогической деятельности с семьей и детьми является психологическая и социальная поддержка семьи в трудных жизненных ситуациях, что обуславливает необходимость более глубокой психологической подготовки социальных работников и включение в пособие разделов по психологической диагностике и социально-психологическим технологиям.

Настоящее пособие основывается на Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования и, в соответствии с его требованиями, ориентировано на подготовку бакалавров к следующим видам профессиональной деятельности: социально-технологической, организационно-управленческой, исследовательской, социально-проектной.

Целью курса является формирование общекультурных и профессиональных компетенций посредством овладения сту-

дентами целостной системой знаний о педагогической деятельности в социальной работе.

Компетенции, которыми должен овладеть студент в результате изучения данного курса:

1) быть готовым к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного и личностного развития, проблем социального благополучия;

2) быть готовым к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих специфику современного сочетания глобального, национального и регионального в педагогической деятельности;

3) быть способным к компетентному использованию законодательных и иных нормативных актов в деятельности социального педагога;

4) быть способным организовывать и проводить социально-педагогическое исследование в социальной работе;

5) быть готовым к координации деятельности по выявлению и организации помощи детям и семьям, нуждающимся в помощи;

6) быть готовым к разработке и реализации социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия.

Курс предназначен для студентов, обучающихся по направлению бакалавриата «Социальная работа». Изучаемые темы представлены общим программным содержанием и разнообразными формами самостоятельной работы (проверочными тестами, контрольными заданиями, иными формами самостоятельной работы) с указанием рекомендуемой литературы, сопровождаемыми методическими пояснениями по их реализации. Содержание учебного пособия, его структура позволяют использовать его для студентов как дневного, так и заочного обучения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Социальная педагогика как область научного знания

Предпосылкой возникновения социальной педагогики стала изначальная социальность общей педагогики, ее стремление защитить ребенка, помочь ему утвердиться в жизни. Сам термин был введен немецким педагогом Фридрихом Вильгельмом Адольфом Дистервегом в середине XIX века, но широко стал употребляться только в нач. XX века, благодаря книге П. Наторпа «Социальная педагогика» (1911 г.).

В России социальная педагогика активно развивалась в 20-е – начале 30-х гг. (С.Т. Щацкий, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский и др.). Однако в 30-е гг. было введено понятие «марксистская педагогика», а социальная педагогика стала рассматриваться как буржуазная наука, которая занимается изучением пограничных социально-педагогических проблем. Марксистская педагогика считала, что нет области воспитания, не связанного с обществом, поэтому вся педагогика уже изначально социальна. Исходя из этого, выделять отдельную отрасль педагогики считалось неправомерным. Только в 90-е гг. XX в. в России были созданы Научный центр социальной педагогики при РАО и Ассоциация социальных педагогов и работников. Ассоциация вошла в состав международной и развернула по России эксперимент по созданию социальных служб в микрорайонах, которые занимались вопросами алкоголизма и

наркомании среди детей, детской беспризорностью, насилием в семье и др. Ассоциация организовала и подготовку социальных педагогов. Основной формой обучения были научные семинары, где зарубежные ученые делились опытом работы. В это же время был введен институт социальных педагогов, утверждена должность социального педагога, разработана и утверждена квалификационная характеристика.

Причинами выделения социальной педагогики в самостоятельную область научного знания стали:

1. Гуманизация общества и выделение гуманной педагогики, привлекающей внимание к проблемам защиты детства и прав ребенка. Предпринимаются все более настойчивые попытки решать проблемы социальной реабилитации отдельных групп детей и их родителей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, что, в конечном итоге, привело к формированию социальной работы как практической деятельности и области научного знания.

2. Активное развитие «социальных» наук, таких как социология, социальная психология, возникших в конце XIX – начале XX вв., пытающихся найти ответ на общественные процессы, к каким следует отнести европейские революции, национально-освободительные движения, формирование политических партий, профсоюзов и т.п.

3. Определенное сокращение влияния традиционного воспитателя – церкви, в силу активного развития атеистических взглядов в обществе.

4. Выделение подросткового и раннего юношеского возраста и расширение, в связи с этим, социального заказа педагогике на изучение процесса воспитания подростков, а также их адаптацию и перевоспитание в силу большей выраженности отклоняющегося поведения.

Традиционная педагогика зачастую не могла дать ответы на возникшие социальные проблемы воспитания и становления личности ребенка, что и привело к созданию нового ее направления – социальной педагогики. Большое влияние на формирование социальной педагогики оказали такие социальные науки, как социология, изучающая закономерности развития и функционирования общества, и социальная психология, исследующая влияние социальных групп на развитие личности. Тем более, что одно из существенных понятий, исследуемых социальной педагогией, – «социализация», было введено социологией и первоначально исследовалось ею и социальной психологией.

Определимся с самим понятием «социальная педагогика». Термин педагогика произошел от слияния 2 терминов: «пайдос» – дитя и «аго» – вести, т.е. «детоводитель». Педагогами называли людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. Слово «социальный» – общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе. В этом смысле речь идет не просто о социальном воспитании ребенка, а о его ориентации на социальные ценности, нормы, правила общества, в котором ему предстоит жить и реализовывать себя как личность. Таким образом, **социальная педагогика** как область научного знания изучает закономерности социализации, социального воспитания и обучения детей.

Социальная педагогика рассматривается как область научного знания (теория), вид практической деятельности и учебная дисциплина.

Социальная педагогика как теория — это система понятий, утверждений, законов и закономерностей, раскрывающих процесс социального становления личности, социального управления группой (массой) с учетом влияния на них факторов среды, сформулированных в совокупности учений и концепций

и подтвержденных общественной и педагогической практикой. Она позволяет понимать природу социального формирования личности, управления группой, проблемы социальных отклонений в них, возможности их предупреждения и преодоления.

Социальная педагогика как практика — это целенаправленная деятельность (опыт деятельности) субъекта (социального педагога, лица, осуществляющего социально-педагогическую деятельность) по диагностике и прогнозированию социального развития, коррекции и воспитанию, перевоспитанию человека, группы. Она также является направленной деятельностью по управлению массами, различными группами, мобилизации их на определенные действия, сдерживанию активности в интересах достижения определенных политических и иных целей.

Социальная педагогика как учебная дисциплина — это компонент специальной (профессиональной) подготовки социального педагога, социального работника, специалиста по специальной психологии, коррекционной и реабилитационной педагогике. Она состоит из основных разделов, подразделов, включающих содержание педагогики среды и социальной педагогики личности. Каждый из подразделов имеет свое содержание и рассматривается во взаимосвязи с другими.

В социальной педагогике условно можно выделить два направления: макропедагогика и микропедагогика. Первая — рассматривает влияние макрофакторов социализации (государство, политика, экономика, образование, СМИ и т.п.) на социальное становление личности. В большей степени здесь идет речь о влиянии стихийных факторов социализации на человека. Вторая — воздействие ближайшего социального окружения (родители, педагоги, сверстники) на становление личности ребенка. Это воздействие часто носит организованный, целенаправленный характер.

Социальная макропедагогика в широком смысле – влияние государства, общества в целом на подрастающее поколение. Она предполагает деятельность государства и общества по воспитанию своих граждан, отражается в законодательной базе, создании институтов воспитания, обучения и профессиональной подготовки. Имеет официальный характер. Также в государстве складываются неофициальные «неписанные законы» в виде обычаев, норм, правил, которыми человек овладевает в процессе социализации.

В узком смысле социальная макропедагогика – влияние среды жизнедеятельности на процесс формирования личности человека – педагогика среды. Под педагогикой среды мы понимаем направление социальной педагогики, изучающей социально-педагогические возможности среды, непосредственно и опосредованно влияющей на социальное развитие и воспитание человека на разных возрастных этапах его развития. К факторам этой среды относятся: СМИ, микрорайон проживания ребенка, образовательные учреждения, ценности, нормы и правила, которые там сложились на формальном и неформальном уровне.

Социальная микропедагогика берет направление от индивидуальной педагогики Д. Локка. В ней условно можно выделить несколько направлений:

а) *педагогика социального становления личности*, суть которой состоит в том, что человек формируется в соответствии со своими индивидуальными особенностями и социальными условиями, в которых он живет, и ориентирован на требования конкретного общества и референтных для себя малых групп;

б) *педагогика социальных отклонений*, изучающая причины социальных отклонений в развитии и воспитании человека и определенных групп, а также возможности их предупреждения и преодоления;

в) *социальное воспитание*, исследующее закономерности, содержание и методы целенаправленной деятельности воспитателей (родителей, педагогов) по созданию условий для развития и формирования социально значимых качеств личности, необходимых для успешной социализации ребенка.

Социальная педагогика как область научного знания имеет объект и предмет исследования. Впервые предмет социальной педагогики определил П. Наторп в своей книге «Социальная педагогика». Он считал, что ее предметом являются образовательные возможности социума и социальные возможности образования. В настоящее время существуют различные подходы к определению объекта и предмета социальной педагогики.

В конце 60 гг. XX в. в Германии специалистами в области социального воспитания была начата дискуссия по вопросу предмета социальной педагогики. Е. Моленхауер определяет объектом социальной педагогики молодежь, а предметом – помощь молодежи со стороны общества в быстрой адаптации к социальной системе, противостояние негативным отклонениям от норм поведения, подчеркивая аспект помощи, опеки молодого поколения. Г. Перафоренберг и Х. Мискос утверждают, что социальная помощь нужна не только молодежи, но и населению всех возрастов, поэтому ее объектом является человек, а предметом – социальная функция общей педагогики и воспитательный процесс во всех возрастных группах.

М.А. Галагузова особо выделяет в процессах воспитания и обучения те аспекты, которые связаны с включением ребенка в жизнь общества. Этот процесс вхождения ребенка в общество, приобретение им определенного социального опыта и есть социализация. Объектом изучения социальной педагогики является ребенок, а предметом – закономерности социализации ребенка.

В.А. Никитин считает, что объектом социальной педагогики является человек как член социума в единстве его индивидуальных и общественных характеристик на различных стадиях и уровнях его развития, в разные возрастные периоды; предметом – педагогические аспекты его социального становления и социального функционирования, оказание обучающее-воспитательной помощи в процессе социализации.

Р.А. Литвак считает, что ребенок формируется как личность в социальной среде, а именно в учебном классе, общешкольной среде, семье, группе воспитуемых, компании. Однако микросоциум будет способствовать развитию и самореализации в том случае, если в условиях этого микросоциума есть специалист, помогающий детям. Социальный педагог помогает ребенку выстраивать взаимоотношения с микросоциумом, взаимодействия в микросоциуме, корректирует его развитие, поэтому объектом социальной педагогики является взаимодействие личности и среды при непосредственном участии социального педагога, предметом – процесс развития личности в условиях социальной среды.

Таким образом, социальная педагогика – это направление педагогики, опирающееся на знания социальных наук, и ориентированное на исследование закономерностей социализации, социального воспитания и обучения детей.

1.2. Понятийно-категориальный аппарат социальной педагогики

Каждая отрасль науки, в том числе и социальная педагогика, имеет свои специфические особенности, которые находят выражение в системе ее категорий и понятий. К таким категориям относятся социализация, ресоциализация, десоциализация,

социальная адаптация, социальное образование, социальное воспитание, социальное обучение, социально-педагогическая деятельность.

Социализация – это процесс и результат вхождения человека в социальную среду, освоения им системы социальных ценностей, норм и правил поведения, социальных ролей. Социализация длится на протяжении всей жизни человека, но наиболее интенсивно проходит в детском возрасте, когда семья, система образования, иные социальные институты целенаправленно занимаются воспитанием ребенка. Выделяется организованная и стихийная социализация. Организованная социализация определяется как социальное воспитание, осуществляется целенаправленно родителями и педагогами либо заменяющими их лицами. Стихийная социализация происходит под влиянием случайных, незапланированных факторов (например, СМИ, Интернет, общение с разными людьми и т.п.). Стихийные факторы могут приводить к тому, что и ребенок выпадает из нормальных социальных отношений, и в этом случае речь идет о процессах ресоциализации и десоциализации.

Десоциализация (Ф.С. Махов, И.С. Полонский, В.Д. Семенов) – нарушение процессов социализации, которое происходит под влиянием негативных условий среды (криминальная подростковая группа, аморальное поведение, алкоголизм) и ведет к искажению ценностно-нормативных представлений и формированию антиобщественной направленности личности.

Ресоциализация – воспитательно-профилактическая работа с лицами различного вида отклоняющегося поведения, целью которой является восстановление их социального статуса, утраченных или несформированных социальных навыков, переориентации социальных установок за счет включения их в новые позитивно ориентированные отношения и виды деятельно-

сти педагогически организованной среды. Преодолевается ресоциализация с помощью следующих процессов:

1) социальная коррекция – исправление, компенсация недостатков социализации, социальной адаптации, развития, обучения, воспитания, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы;

2) социальная реабилитация – восстановление, комплекс медицинских, психологических, педагогических, социальных, юридических мероприятий, целью которых является эффективное, как можно более раннее возвращение личности к социальной деятельности, формирование у нее устойчивого отношения к жизни, труду, общению;

3) социальная профилактика – предотвращение негативных социальных проявлений в личности, деятельности, общении;

4) самовоспитание – собственная деятельность, направленная на совершенствование личности.

Социальное образование. Термин появился в России в первой пол. 90-х г. XX в. С.И. Григорьев выделяет 2 подхода к данному определению:

1. Социальное образование – профессиональная подготовка специалистов для работы в социальной сфере.

2. Социальное образование – это образование, в процессе которого происходит обучение основным правилам жизнедеятельности человека в обществе, т.е. усвоение социальной культуры как культуры социального мышления и действия, социальных чувств и культуры социальной организации.

Оно направлено на умение ребенка строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, отвечать за свои поступки и поведение, принимать решение, самостоятельно справляться с трудностями, самопознание и саморазвитие личности. Особо-

го внимания требуют дети, у которых оказались не сформированы социальные навыки (сироты, педагогически запущенные).

Социальное образование – целенаправленный процесс и результат освоения социальных знаний и формирования социальных компетенций, способствующих социализации человека.

Социальное обучение – это процесс освоения человеком социальных знаний, к которым относятся социальные ценности, установки, нормы и правила поведения в обществе, традиции и т.п. Под ценностями мы понимаем идеи, верования, воспринимаемые как особо значимые, определяющие жизненный выбор, лежащие в основе мировоззрения личности. Нормы – это социальные правила, определяемые требованиями, ожиданиями общества и социальных групп в отношении поведения своих членов в определенных обстоятельствах. Освоение социальных знаний – необходимое условие успешной социализации человека.

Содержание и средства социального обучения обусловлены возрастом ребенка. Процесс социального обучения начинается с момента рождения и длится на протяжении всей жизни человека.

В младенчестве ребенок начинает осваивать ценности любви и заботы через общение с матерью и близкими людьми. Основным средством социального обучения в этот период становится невербальное общение.

В дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать категории добра и зла, сочувствия и сотрудничества и т.п. Важнейшими средствами обучения в этот период становятся сказка и игра. С помощью сказки в доступной для ребенка форме через образы сказочных героев (Иван-царевич, Василиса Премудрая, Баба-Яга и т.п.) у ребенка складывается представление о важнейших нравственных категориях – добро и зло. Кроме этого сказка содержит представления о социальных нормах, социаль-

ном контроле, социальном оптимизме, что помогает сформировать соответствующее поведение ребенка. Игра в этом возрасте с социальной точки зрения учит ребенка взаимодействовать с другими людьми.

В младшем школьном возрасте на первый план выходит такая ценность, как ответственность, поскольку систематическое школьное обучение требует формирования понятия «надо», а не только «хочу», как это было в дошкольном возрасте. Кроме этого начинают развиваться коммуникативные навыки ребенка в сфере делового общения с педагогами и сверстниками. Предметом делового общения в данном случае становится сам процесс обучения. Средством социального обучения становится учебная деятельность.

В подростковом возрасте и возрасте ранней юности главными становятся ценности дружбы, любви, основным видом деятельности – интимно-личностное общение. В этот период ребенку важно быть принятым в среду сверстников, самоутвердиться в ней. Для этого нужно принять социальные нормы референтной для него группы сверстников, поэтому подросток конформен к этой группе, но вступает в конфликт с взрослыми, чтобы отстоять свою «взрослость», чему способствуют активно развивающиеся в этот период так называемые «самости»: самооценка, самоутверждение, самоопределение и т.п. Потребность в создании собственного мира, вхождение методом проб и ошибок во взрослую жизнь порождает подростковую и молодежную субкультуру, которая вместе с интимно-личностным общением становится средством социального обучения.

Таким образом, в детском возрасте складывается представление об основных ценностях, социальных нормах, которые впоследствии у взрослого человека развиваются и дополняются.

Социальное воспитание. В широком смысле слова любое воспитание социально, поскольку помогает ребенку освоить социокультурный опыт человечества, «войти» в социум. «Законом об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

В узком смысле слова выделяются разные подходы к трактовке понятия «социальное воспитание». Оно трактуется как результат освоения личностью социокультурного опыта, включение личности в деятельность и общественные отношения; педагогически ориентированную и целесообразную систему помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь; совокупность общественно-педагогических условий социального развития личности [4, 5, 8, 12].

Условно можно выделить три компонента социального воспитания: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный – предполагает освоение ребенком системы социальных знаний, т.е. ценностей, норм и правил поведения, социальных ролей. Эмоциональный – развитие эмоциональной сферы ребенка по поводу социального знания, т.е. «развитие чувств», таких как сочувствие, сопереживание, доброта, отзывчивость и т.п. На этом этапе происходит интериоризация социального знания, его глубинное осознание и присвоение. Поведенческий компонент предполагает действие в соответствии с освоенным социальным знанием.

Выделяется несколько возрастных этапов социального воспитания:

- первый – от рождения до начала подросткового возраста. Это период максимального влияния взрослых (родителей, педагогов) на воспитание, развитие личностных качеств, формирование системы ценностей, норм и правил поведения ребенка, принимающего их как данность;

- второй – подростковый возраст. В это время большое влияние на ребенка начинают оказывать сверстники, влияние же взрослых ослабевает. Начинаются процессы «самости»: самопознание, самооценка, самоопределение, самоутверждение, что неизбежно приводит к переоценке ценностей, сформированным на первом этапе. Процесс воспитания, еще осуществляемый взрослыми, дополняется самовоспитанием;

- третий – начиная с возраста ранней юности до конца жизни человека. На этом этапе личность сформировалась. Ведущим процессом становится самовоспитание, при условии фасилитационного, стимулирующего влияния извне.

Социально-педагогическая деятельность. Социально-педагогическая деятельность рассматривается как вид профессиональной педагогической деятельности, главной целью которой является помощь ребенку в процессе его социализации. Она возникает тогда, когда семья и школа по разным причинам не обеспечивают необходимое образование и развитие ребенка.

Отличия социально-педагогической деятельности от педагогической определяются по цели, содержанию, объекту и направлению деятельности. Социально-педагогическая деятельность осуществляется только в отношении детей, имеющих проблемы с социумом, испытывающих трудности социальной адаптации и социализации, в то время как педагогическая деятельность направлена на всех без исключения детей и ориенти-

рована, в широком смысле, на создание условий для освоения культуры общества. Социально-педагогическая деятельность носит адресный характер, поскольку проблемы социализации и социальной адаптации индивидуальны и складываются в результате неповторимого сочетания индивидуальных особенностей человека и факторов социальной среды, оказывающих влияние на формирование личности. Содержание же педагогической деятельности определяется образовательными стандартами. Социально-педагогическая деятельность может осуществляться в любых структурах, где есть дети: образовательных и общественных организациях, учреждениях здравоохранения, в учреждениях пенитенциарной системы, в конфессиях и т.п. Педагогическая деятельность реализуется в системе образования.

К функциям социально-педагогической деятельности относятся диагностическая, когнитивная, прогностическая, посредническая, коррекционно-реабилитационная, охранно-защитная, предупредительно-профилактическая, информационная.

Выделяются две классификации социально-педагогической деятельности: одна за основу берет категорию клиентов социального педагога, другая – виды учреждений, где она применяется. Термин «клиент», используемый в данном случае, является одним из понятий социальной работы, под которым понимается лицо, нуждающееся в социальной защите, помощи со стороны общества и государства.

По категории клиентов социально-педагогическая деятельность (СПД) делится на СПД с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей; СПД с детьми девиантного поведения; СПД с детьми, пережившими ситуацию насилия; СПД с детьми с ограниченными возможностями здоровья; СПД с детьми, переживающими подростковый кризис; СПД с семьей; СПД с одаренными детьми. Последний вид социально-

педагогической деятельности необходим потому, что дети с интеллектуальной и творческой одаренностью зачастую имеют проблемы социальной адаптации и социализации. Дети с социальной или лидерской одаренностью также нуждаются в помощи социального педагога, поскольку эта одаренность имеет позитивную и негативную направленность. В первом случае необходимо помочь ребенку найти возможность для реализации своего потенциала, во втором – осторожно корректировать негативную направленность.

По виду учреждений социально-педагогическая деятельность делится на СПД в образовательных организациях; СПД в пенитенциарной системе; СПД в системе здравоохранения; СПД в общественных организациях; СПД в конфессиях.

Подробно технологии социально-педагогической деятельности, социального обучения и воспитания в отношении разных категорий клиентов представлены в третьей и четвертой главе данного пособия.

1.3. Социализация личности: концептуально-сущностные подходы

Успешная социализация и социальная адаптация индивида – основная цель социально-педагогической деятельности, что диктует необходимость детального рассмотрения этих понятий в нашей книге.

Социализация – это процесс и результат взаимодействия индивида с социальной средой. Реализуется посредством усвоения человеком элементов культуры, социальных норм, ценностей. Осуществляется преобразование врожденных естественных сил человека обществом, их окультуривание. Индивид ста-

новится дееспособным участником общественных отношений. Но социализация – это не однонаправленный процесс воздействия социальных факторов на личность. Личность к воздействию среды относится избирательно на основе уже сложившихся ценностей. Приобретенные качества становятся своеобразным фильтром, через который проходят импульсы социальной среды. Избирательное овладение системой ценностей, установок, культурой обеспечивает развитие индивидуальности.

Социализация – процесс, зависящий от конкретно-исторических условий. Каждый этап развития общества выдвигает новые требования к содержанию социальных качеств личности.

Социализация – процесс, продолжающийся всю жизнь, поскольку взаимодействие индивида и общества происходит постоянно, а значит, продолжается социальное познание, общение, деятельность.

Сам термин «социализация» появился в социологии и был сформулирован Ж. Тардом. Под социализацией он понимал «многостороннюю однообразность», к которой идет общество. Основоположником исследования социализации в американской социологической школе является Франклин Р. Гиддингс. Он изучал разные сообщества людей и сделал вывод, что социализация – это процесс, соединяющий различных людей в однородный социальный тип.

В 60–70-е годы XX в. проблема социализации стала подниматься в европейских и американских научных исследованиях. В 1956 году термин «социализация» был внесен в реестр американской социологической ассоциации. Это означало официальное его принятие, что послужило основанием для дальнейшего изучения данного процесса.

В социологических исследованиях зарубежных ученых наблюдаются два подхода к теории социализации. Критерием

разделения служит позиция самого человека в процессе социализации. Обозначим и проанализируем эти подходы. В рамках первого – субъект-объектного подхода – выделяются два направления:

1. Представителем **первого** направления является З. Фрейд. Его идеи основаны на принятии человека как биологического существа, которое лишь приспосабливается к условиям существования в обществе. Социализация сводится к согласованию внутренних потребностей человека, его инстинктов с внешним «табу».

2. В начале XX века появляется **второе** направление в изучении понятия социализации с точки зрения социологов. В исследовании Э.А. Домбровского выделены и проанализированы ветви в рамках данного направления.

Культурологическое направление трактует социализацию как процесс усвоения культуры. Культура – предпосылка, цель и результат социализации. Процесс социализации – это механизм трансляции духовной культуры от поколения к поколению (Дж. Уайтинг, И. Гайлд).

Школа структурно-функционального анализа берет начало от учения Эмиля Дюркгейма. В своих известных исследованиях отношений человека и общества он неоднократно обращался к вопросам социализации и воспитания подрастающего поколения. Практически не разводя эти термины, Э. Дюркгейм использовал их как синонимы, понимая под воспитанием постоянно испытываемое ребенком давление со стороны социальной среды в лице родителей и воспитателей, стремящихся сформировать его по своему образу и подобию. Смысл позиции Э. Дюркгейма сводится к признанию приоритета общества над личностью, поскольку человек в процессе социализации занимает пассивную позицию, а сам процесс социализации – это адапта-

ция человека к обществу, которое формирует его в соответствии со своей культурой.

Теоретические изыскания Э. Дюркгейма были усвоены представителями школы структурного функционализма, которые попытались создать теорию функционирования общества и его институтов (Дж. Огбю, Дж. Баллантайн, Э. Макнейл). Ее суть заключается в следующем. Общество рассматривается как система социальных отношений и специальных связей таких отношений (институтов). Система, благодаря образцам норм и ценностей, присущим ей, организуется в упорядоченное целое. Любая социальная система вырабатывает процесс социализации людей, с тем чтобы они развили общую потребность подчинения нормам и чтобы фундаментальные ценности стали частью личности. Теоретики функционализма строят отношения социализации по субъект-объектному типу. Социализация понимается как «интернализация» культуры общества, в котором родился ребенок. Так, Т. Парсонс утверждал, что задача всех институтов социализации – сформировать у вступающих в общество «новичков» чувство преданности по отношению к системе. Ключевым понятием в теории Т. Парсонса является понятие «социальная роль», которая определяется как нормативно-регулятивное участие лица в конкретном процессе социального взаимодействия с другими ролевыми партнерами.

Анализ словарно-справочной литературы, сделанный исследователем Ю.И. Кривовым, показал, что авторы (В.Ч. Гуд, Б. Уолмен) толкуют социализацию как процесс усвоения человеком методов, идей, верований, ценностей, паттернов и норм специфической культуры, в которой он живет, и адаптация – это часть собственной личности.

Западногерманский социолог Р. Дарендорф, следуя американской социологии, отмечает, что для общества процесс со-

циализации есть процесс обезличивания, в котором индивидуальность и свобода индивида упраздняются контролем и всеобщностью социальных ролей.

Таким образом, данный подход к социализации предполагает активную роль общества, выступающего доминантой, а личность является пассивным участником, приспособляющимися к условиям общества, в котором живет.

В рамках второго – субъект-субъектного подхода – действует школа символического интеракционизма. Основная идея заключена в том, что растущая личность признается непассивным участником процесса взаимодействия. Символический интеракционизм основывается на теории межличностного общения. Ч.Х. Кули, автор теории «зеркального я», считал, что индивидуальное «Я» приобретает социальное качество в коммуникации, в межличностном общении внутри первичной группы (семьи, группы сверстников), т.е. в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов.

Дж. Г. Мид, разрабатывая направление, утверждал, что богатство и своеобразие имеющихся у того или иного индивидуального «Я» реакций и способов действий зависят от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых «Я» участвует. В то же время, только активная роль индивида в процессе социализации будет способствовать формированию самостоятельной и способной к сотрудничеству личности.

Большое признание у социологов получила идея У.М. Уэнтворта, основные положения которой заключаются в следующем:

1. Общество не является главным фактором социализации личности.
2. Социализация есть диалог «активностей» (интеракция).

Социализация во взаимодействии представляет мир взрослого «новичку». «Взрослые» и «новички» устанавливают договорную реальность и порядок между собой, «новички», согласно договору, конструируют новый мир, сменяют взрослых агентов социализации. Таким образом, содержание подхода У. Уэнтворта базируется на том, что общество не является главенствующей детерминантой в процессе социализации личности, личность и общество «взаимопроникают» друг в друга.

Взгляда на социализацию как на процесс, основанный на принципе субъект-субъектности, придерживаются в своих исследованиях И. Таллмен, Дж. Коулмен, У. Бронфенбреннер. Заслуживает особого внимания концепция «Социализация для социальных изменений» профессора отделения социологии Вашингтонского университета И. Таллмена. Его подход к проблеме социализации отталкивается от предпосылки, что лучше человек учится решать проблемы в собственном окружении будучи подростком, тем лучше он способен переживать стремительные изменения, когда становится взрослым. Социализация, по И. Таллмену, есть процесс освоения ролей и персональных характеристик, нормативно присущих тем или иным идентичностям (социальная позиция, статус) в рамках данной социальной группы. Человек учится действовать, чувствовать, мыслить так, как другие люди с подобными идентичностями. Идентичность – продукт консенсуса, достигаемого субъектом (личностью) и теми, кто составляет его окружение. Этот консенсус выстраивается через общение и взаимодействие. И. Таллмен определяет социализацию как процесс, в котором живущие в данном социальном контексте индивидуумы осваивают определенные социальные роли, позиции (идентичности) через взаимодействие друг с другом. Согласно его мнению, социализация – это и способы достижения, развития и трансформации таких идентичностей.

И. Таллмен выделяет в структуре личности два аспекта: приписанная структура и структура возможностей. Первая означает стартовую позицию, которая играет значительную роль в определении положения личности в социальной структуре, т.е. люди рождаются уже в существующем социуме и наследуют некую общественную позицию. Однако благодаря своим возможностям человек со временем способен ее изменить.

У. Бронфенбреннер моделирует процесс социализации по субъект-субъектному типу. В основу данного подхода заложен принцип «личность – процесс – контекст». Контекст – экологическая среда, которая предстает в системе концентрических структур микро-, мезо-, экзо- и макроуровней. Микросистема – система деятельности, ролей, межличностных отношений, которые складываются у личности в процессе развития в определенном сеттинге (микросоциуме); мезосистема – охватывает взаимосвязи между двумя и более сеттингами, в которых развивается и активно участвует личность; экзосистема – сеттинги, не включающие личность как активного участника, но оказывающие на личность влияние (например, учреждение, где работают родители). Консистенция микро-, мезо- и экзо- систем определяется как макросистема. Ученый подвергает анализу разнообразные воздействия среды на развивающуюся личность. Педагогический аспект его исследования обращен к необходимости гармонизации экологического окружения и растущей личности, признанию за личностью активного субъекта.

Итак, важной особенностью современной разработки проблем социализации западными учеными является утверждение идеи о том, что развитие ребенка осуществляется в результате постоянного взаимодействия, а не путем одностороннего влияния общества на личность.

Отечественные ученые-социологи определяют социализацию как влияние среды в целом, которое приобщает индивида к участию в общественной жизни, учит его пониманию культуры, поведению в коллективе, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей. Дискуссионный характер, как и в зарубежной социологии, носит вопрос о роли самой личности в процессе социализации.

Социализация рассматривается как усвоение индивидом элементов культуры, социальных норм, ценностей. Но воздействие среды на личность вырабатывает и обратную связь, выражающую отношение человека к среде. Это указывает на активную позицию личности, что отмечают в своих исследованиях И.С. Кон, Л.П. Буева, Л.Н. Коган, О.И. Иванов. Процесс формирования человеческой личности, исходя из данной позиции, рассматривается сквозь призму становления человека как объекта и как субъекта общественных отношений. С одной стороны, человек принимает нормы, приспосабливается к существующим условиям, с другой – творчески их преобразует, в чем складывается активность личности, ее индивидуальность.

Таким образом, в социологическом подходе отечественной науки доминирует точка зрения, определяющая активную позицию индивида в процессе взаимодействия его с окружающей действительностью.

Психологический аспект. Важное значение в рассмотрении проблемы социализации имеют психологические теории социализации, раскрывающие специфику развития различных аспектов личности. В истории зарубежной психологии существует несколько подходов к процессу социализации, выдвинутых представителями разных направлений.

Психоаналитические теории, к которым относят теории психосексуального и психосоциального развития. Представите-

лем первой является З. Фрейд. Теория психосоциального развития разработана Э. Эриксоном. В отличие от З. Фрейда, Э. Эриксон употреблял понятие «социальное развитие», подчеркивая тем самым влияние на развитие человека социальных исторических и культурных факторов. Ученый выделяет восемь стадий психосоциального развития личности, каждая из которой определяет формирование определенных личностных качеств, становление которых зависит от общения ребенка со взрослыми, участия в соответствующих видах деятельности, приобретения жизненных и социальных ролей. Для подросткового возраста, входящего в пятую стадию психосоциального развития, характерно становление индивидуальности, самоопределение личности, что значимо для нашего исследования.

Когнитивные теории считают главным аспектом социализации личности развитие ее познавательной сферы. Когнитивное развитие – процесс, состоящий из последовательных стадий. Развитие интеллекта происходит в результате поиска равновесия между тем, что ребенок знает, и тем, что стремится узнать. Наиболее полно проблемы умственного развития были разработаны Ж. Пиаже. Согласно его теории, на каждой стадии развития формируются новые познавательные навыки, которые определяют пределы того, чему можно научить человека в этот период. Навыки мыслительной деятельности приобретаются по мере того, как расширяются горизонты изучаемого ребенком мира. Значительная часть активности детей приходится на игры, которые Ж. Пиаже рассматривал как неперенный компонент их важной работы по исследованию окружающих объектов – людей, явлений, предметов. Он считал, что такая форма воспитания необходима для нормального умственного развития личности и успешного процесса ее взросления.

Представители *бихевиористических теорий* (Д. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер и др.) основным в развитии личности считают расширение репертуара поведения. Личность, согласно теории поведения – организованная и устойчивая система навыков. Процесс социализации включает в себя накопление моделей поведения, которые будут необходимы ребенку в различных жизненных ситуациях, и их закрепление. Задача социализации заключается в том, чтобы изменить антисоциальные поведенческие реакции. Один из представителей бихевиоризма Б. Скиннер считает, что средством решения сложных вопросов современности является изменение в сфере поведения человека. Он говорит об активности самой личности и способности ее изменять и контролировать свое собственное поведение. Задача бихевиоризма сводится к тому, чтобы добиться оптимального способа существования индивида в конкретной социальной среде на основе закрепленных моделей поведения при активной позиции самой личности.

Гуманистически ориентированные теории (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) представляют основы развития личности в форме личностного роста, самоактуализации, саморазвития. Основное внимание здесь сосредоточено на описании строения и развития внутреннего опыта человека в том виде, в каком он представлен самому человеку в самосознании и мышлении. Из личного опыта складывается образ «Я», который оказывает в дальнейшем влияние на восприятие данным человеком мира, других людей. Главным моментом развития выступает «Я-концепция», включающая в себя представления, идеи, цели, через которые человек характеризует самого себя и намечает перспективы собственного развития.

Анализ зарубежных психологических теорий социализации позволил выделить следующие положения:

- в процессе социализации личность накапливает знания и умения, необходимые ей для жизнедеятельности в обществе;
- приобретение необходимых знаний и умений происходит в совместной деятельности ребенка со взрослыми через освоение социальных ролей, моделей поведения;
- на основе приобретенных знаний и умений складывается внутренняя позиция личности, «Я-концепция», благодаря которой личность оценивает себя и свое отношение к окружающему миру. Данные выводы были использованы нами при разработке структуры процесса социализации.

Психологический анализ вопроса отечественными психологами включает два подхода к проблеме социализации с точки зрения возрастной и социальной психологии.

Возрастная психология рассматривает социализацию как процесс имманентных превращений личности в онтогенезе, как субъективирование социального опыта, норм, ценностей культуры. Так, Л.С. Выготский поднимает вопрос о взаимодействии личности и среды. Он подчеркивает диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития – натурального и социального. Человек в любом возрасте активен в среде и избирателен, преломляет среду через себя. К началу каждого возраста складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное отношение между ребенком и окружающей его средой. Это отношение ученый называет социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из со-

циальной действительности как из основного источника развития, путь, на котором социальное становится индивидуальным. Поэтому для развития личности опасна изоляция от среды.

Принятие, освоение, творческая трансформация социального опыта происходит в двух видах деятельности – интериоризации и экстериоризации. Развитие человека социально детерминировано процессом усвоения общественного опыта, накопленного человечеством, знаний, способов деятельности. Интериоризация предполагает не просто механическое усвоение знаний, а глубокую внутреннюю его переработку и принятие, при котором внешнее знание превращается в глубоко осознанное внутреннее убеждение личности. Экстериоризация – это творческое изменение личности и среды путем создания новых объектов. В этой деятельности как раз и реализуется потребность созидания, личность выступает субъектом деятельности.

Если для возрастной психологии интересен взгляд на социализацию со стороны личности, то для социальной психологии – со стороны взаимодействия личности и среды. Социальные психологи (Н.В. Андреевкова, Г.М. Андреева и др.) определяют социализацию как двусторонний процесс, включающий в себя усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, а также процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности.

Педагогический аспект. Педагогическая наука ассимилирует выводы и подходы других наук и в то же время, следуя логике собственного развития, предлагает свое решение вопроса. Беря на вооружение понятие «социализация», разработанное в философии, социологии, психологии, педагоги пытаются исследовать сущность социализации с позиции предмета своей деятельности – процесса воспитания.

В нашей стране проблемы социализации стали рассматриваться начиная с 60-х годов, хотя отдельные их аспекты просматриваются в работах отечественных ученых 20–30-х годов. Большой вклад в разработку проблем социализации внесли отечественные педагоги-ученые 20-х годов А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак. Они многоаспектно изучали проблему влияния среды на личность, исследовали конкретные микросоциумы. В 30-е годы в России утверждается понятие «социальное воспитание». Н.К. Крупская трактовала вопрос о социальной детерминированности воспитания. Она исходила из предпосылки о решающем влиянии на формирование личности широкой социальной среды, общественного строя в целом. Именно макросреда определяет в значительной мере и характер микросреды – непосредственного социального окружения ребенка. Ведущую роль в становлении личности играет общественный уклад в целом, а не только непосредственное окружение и природно-географические условия. Социальное воспитание было ориентировано на включение ребенка в социальную жизнь.

Подчеркивая активность личности, А.В. Волохов, Б.З. Вульф, Л.В. Байбородова, И.И. Фришман определяют социализацию как усвоение социального опыта личностью и формирование готовности ребенка к его преобразованию. М.И. Рожков считает, что, социализируясь, ребенок не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей. Социализацию как процесс усвоения человеком существующих в обществе социальных норм, ценностей и типичных форм поведения, а также установления им новых индивидуальных норм, отвечающих интересам всего общества, определяют И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. А.В. Мудрик определяет социализацию как развитие человека во взаимодействии с окружающей средой посред-

ством усвоения и воспроизводства им социальных норм и ценностей. Также он считает, что саморазвитие и самореализация личности являются результатом этого процесса. Педагогические подходы к понятию «социализация» представлены в табл. 1.

Таблица 1

Педагогическое определение понятия «социализация»
(современные подходы)

№ п/п	Ф.И.О. ученого	Определение категории
1	С.С. Фролов	Процесс, посредством которого индивидом усваиваются нормы его группы таким образом, что через формирование собственного «Я» проявляется уникальность данного индивида как личности
2	А.В. Мудрик	Развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах
3	Л.В. Мардахаев	Процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности
4	М.А. Галагузова	Процесс «вхождения» ребенка в общество, приобретения им определенного социального опыта (в виде знаний, ценностей, правил поведения, установок)
5	А.В. Волохов, Л.В. Байбородова, И.И. Фришман	Усвоение социального опыта личностью и формирование готовности ребенка к его преобразованию
6	И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов	Процесс усвоения человеком существующих в обществе социальных норм, ценностей и типичных форм поведения, а также установления им новых индивидуальных норм, отвечающих интересам всего общества, определяют ученые

7	С.А. Козлова	Не только процесс взаимодействия человека с окружающим миром, но и преобразование его.
8	Б.З. Вульф	Две тесно связанные стороны: «поток внешних природных, социальных, социально-психологических влияний на человека, его социализирующих, продвигающих его социальность, а также внутренние процессы, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. входящие в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения»

Таким образом, педагогика акцентирует внимание на технологической стороне процесса социализации. Она исследует данный процесс с точки зрения продуктивности, эффективности, возможности управления этим процессом.

Социализация рассматривается как основная категория социальной педагогики, что определяется самим предметом ее исследования. Социализация длится на протяжении всей жизни человека и может быть: стихийной, организованной, позитивной, негативной, критической. Организованная социализация осуществляется специальными социальными институтами, к которым относятся религия, образование, семья: агенты социализации – педагоги, родители, иные родственники. Стихийная социализация происходит вследствие влияния случайных факторов, к которым относятся средства массовой информации, микрорайон проживания, среда сверстников, соседи и т.п. Социализация, в процессе которой осваиваются позитивные социальные ценности, нормы и правила поведения, называется позитивной.

Освоение негативных социальных ценностей, норм и правил поведения ведет к негативной социализации.

Социализация, протекающая со значительными трудностями для ребенка, определяется как «*кризисная социализация*» (Х. Ремшмидт). К факторам кризисной социализации относятся: экономические трудности, переживаемые ребенком; дискриминация по расовому и национальному признаку; оскорбление чести и достоинства ребенка; длительная экономическая зависимость от родителей; неустойчивая система ценностей; ситуации, способствующие формированию эгоцентризма.

Существуют разные подходы к выделению *этапов социализации* и их содержания. Г.М. Андреева в качестве основания для этапов социализации предлагает деятельность и выделяет дотрудовую, трудовую, послетрудовую. А.В. Петровский считает возможным выделить следующие этапы социализации: адаптация, индивидуализация, интеграция. Адаптация, в данном случае, рассматривается как приспособление к социальной среде, в которую попадает человек; индивидуализация – как определение своего отношения к социальному явлению, индивидуальное освоение социального значения; интеграция – соединение общественного и индивидуального в социальном опыте и деятельности человека.

А.В. Мудрик выделяет несколько групп факторов, влияющих на процесс социализации личности: мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы. К мегафакторам социализации относятся космос, планета, глобальные природные явления; к макрофакторам – страна, этнос, экономика, политика; к мезофакторам – регион, тип поселения, религия, средства массовой информации; к микрофакторам – семья, группа сверстников, соседи.

Существует несколько *механизмов социализации*:

1. Идентификация, т.е. отождествление индивида, группы, ситуации, явления, поведения с другими людьми, группами, ситуациями, явлениями, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения, формы поведения, которые свойственны окружающим.

2. Подражание – сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом модели поведения, опыта других людей.

3. Внушение – процесс неосознанного воспроизведения человеком внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается.

4. Социальная фасилитация – стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате чего деятельность последних становится свободнее, интенсивнее, плодотворнее.

5. Конформность – внешнее согласие, но внутреннее расхождение индивида с окружающими людьми, реализуемое в поведении.

К *функциям социализации* относятся:

– нормативно-регулятивная функция, формирующая и регулирующая жизнедеятельность человека в обществе посредством воздействия на него (или взаимосвязи с ним) специальных социальных институтов, определяющих образ жизни данного общества во временном контексте;

– лично-преобразовательная функция, индивидуализирующая человека посредством формирования потребностно-мотивационной сферы, идеалов и установок человека в системе социальных отношений;

– ценностно-ориентационная функция, формирующая систему ценностей, определяющих образ жизни человека;

– коммуникативно-информационная функция, приводящая человека ко взаимоотношениям с другими людьми, группами людей, системой, насыщающая человека информацией с целью формирования его образа жизни;

– прокреативная функция, порождающая готовность действовать определенным образом, открыто или латентно заданная другим человеком, группой людей, системой;

– творческая функция, в процессе реализации которой рождается стремление творить, отыскивая выход в нестандартных ситуациях, открывать и преобразовывать мир вокруг себя;

– компенсаторная функция, восполняющая дефицит необходимых физических, психических и интеллектуальных свойств и качеств человека.

Таким образом, социализация рассматривается как основная категория социальной педагогики и акцентирует свое внимание на технологической стороне процесса социализации. Она исследует данный процесс с точки зрения продуктивности, эффективности для человека, а также возможности управления этим процессом.

1.4. Теоретические основы социальной адаптации

В Философском энциклопедическом словаре социальная адаптация характеризуется как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент социальной адаптации – согласование самооценок, притязаний, ожиданий субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды. Адаптация определяется целями деятельности, социальными нормами и способами их достижения и санкциями за отклонение от этих норм со сторо-

ны социальной среды. Со стороны личности или группы адаптация зависит от восприятия и оценки этих целей, норм и санкций. Российская педагогическая энциклопедия определяет социальную адаптацию как приспособление человека к условиям новой социальной среды, один из социально-психологических механизмов социализации личности.

Появившись в биологии, понятие адаптации сводилось к изучению нормативных состояний равновесия индивида и среды, и поэтому долгое время понятие адаптации ассоциировалось именно с понятием приспособления. Позднее понимание адаптации как простого приспособления оказалось недостаточным, и эта проблема стала разрабатываться не только в плане изучения адаптации человека как биологического организма, но и как целостной личности. В последнее время акцент в исследовании проблем социальной адаптации смещается в область человеческих состояний, связанных с личностной эффективностью, реализацией индивидуального потенциала, т.е. самореализацией.

Процесс социальной адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов, которое разворачивается в условиях дисбаланса, несогласованности между ними. Основной целью такого взаимодействия является установление координации между объектами, степень и характер которых могут быть различны.

В отличие от биологического организма, имеющего многочисленные морфологические и инстинктивные механизмы, обеспечивающие почти мгновенное «встраивание» появившегося на свет живого существа в среду обитания, человек не рождается заранее приспособленным к социальной среде. Социально адаптация предполагает постепенное усвоение культурных ценностей и социальных норм, а также поиск своего места в реальном социуме на определенном этапе развития общества.

Этот процесс не имеет четких границ, разворачивается на протяжении всего развития человека и называется общим термином «адаптация к жизни».

А.В. Петровский считает адаптацию, наряду с индивидуализацией и интеграцией, этапом развития личности и понимает под этим термином активное усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса. Соотношение этих компонентов зависит от целей и ценностных ориентаций индивида, возможностей их достижения в социальной среде. Он выделяет два типа адаптационного процесса: тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду; тип, определяющийся пассивным принятием целей и ценностных ориентаций, формирующихся в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида.

А.А. Реан рассматривает социальную адаптацию как активный процесс, включающий активное самоизменение, самокоррекцию в соответствии с требованиями среды. Пассивного принятия социальных ценностей, норм, правил поведения быть не может. Типы адаптационного процесса зависят от его направленности. Один вариант связан с активным влиянием на внешнюю среду, ее освоением и приспособлением к себе, другой – с изменением собственной личности, коррекцией собственных социальных установок, поведенческих стереотипов. Выделяется еще и третий тип адаптационного процесса – вероятно-комбинированный, объединяющий два вышеназванных. При определении личностью адаптационной стратегии берутся во внимание следующие факторы:

- требования социальной среды: их сила, степень враждебности, степень ограничения потребностей личности и т.п.;
- потенциал личности в плане изменения, приспособления среды к себе;
- цена усилий, т.е. физические и психические затраты при выборе адаптационной стратегии [11].

Типы адаптационного процесса формируются в зависимости от структуры потребностей, мотивов, индивидуально-личностных особенностей, в частности от развитой социально-психологической терпимости личности. Под социально-психологической терпимостью понимается, во-первых, сенсуальная терпимость, т.е. повышение порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды (терпимость-черствость), во-вторых, диспозиционная терпимость, т.е. система отношений к действительности, к другим людям, характеризующаяся терпимым отношением ко всему.

Конформное, пассивное принятие ценностей, норм, установок социальной среды без активного самоизменения, самокоррекции, саморазвития, по мнению А.А. Реана, есть дезадаптация, поскольку всегда сопровождается состоянием дискомфорта, неудовлетворенностью, чувством неполноценности. Более того, активное изменение себя, оставаясь процессом адаптации, может рассматриваться как процесс развития личности.

Трактовки целей процесса адаптации отличаются многообразием. В качестве желаемого результата процесса адаптации отмечались и приспособление, и уравнивание, и интеграция, и достижение оптимального состояния, и самоактуализация, в которых отражается понимание сути самого процесса адаптации, т.е. через конечную цель процесса дается его определение. Так, в контексте разработки проблемы отклоняющего-

ся поведения основная цель процесса адаптации рассматривается как приспособление, которое достигается через усвоение социальных норм и правил поведения и овладение способами деятельности. В психоаналитическом направлении в качестве цели рассматривается достижение гомеостатического равновесия личности с требованиями среды; гармония между индивидом и средой, повышающая способность к выживанию индивидов и групп – цель социальной адаптации по мнению бихевиористов. Психология жизненной успешности с необходимостью вводит как результат адаптации достижение некоторого уровня личностной эффективности, превышающего среднестатистическую норму. Гуманистическая психология, активно разрабатывающая проблему актуализации позитивного потенциала личности, в качестве конечной цели процесса адаптации рассматривает идею самореализации личности.

Выделяются несколько моделей социальной адаптации. Если личность разделяет цели культуры, в которой она живет, осуществляет их легальными, рекомендуемыми средствами, то реализуется конформная модель адаптации. Инновационная модель адаптации характеризуется тем, что личность принимает цели сообщества, но реализует их нетрадиционными способами. В случае, если личность не признает цели и ценности собственного общества, но соблюдает «правила игры», нормы поведения, принятые данным обществом, то речь идет о модели социальной адаптации, называемой ритуализмом. Эйскепизмом (отстранение, уход от социальной реальности) называется модель социальной адаптации, при которой личность не принимает целей и ценностей общества и социально одобряемых средств их достижения. В данном случае речь идет о «параллельном существовании» человека и общества. Если же личность не признает обще-

ство, его культуру и активно противостоит им, речь идет о бунте, мятеже как модели социальной адаптации.

У. Сирле и С. Уард выделяют два аспекта адаптации: психологическую адаптацию и социокультурную адаптацию. Под психологической адаптацией понимаются психологические последствия вхождения личности в социальную среду, включая ясное понимание личностной и этнической идентификации, хорошее душевное здоровье и общую способность достигать чувство личного удовлетворения. Социально-культурная адаптация – это способность справляться с ежедневными проблемами в новом культурном окружении, особенно в сферах семейной жизни, работы, учебы [по ист. 3].

Мы считаем, что можно выделить социально-педагогическую адаптацию как вид социально-культурной адаптации, под которой мы понимаем педагогически организованный процесс восприятия социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка в процессе образования. В структуру социально-педагогической адаптации входят знания о социальных ценностях, нормах, установках, навыки социальной деятельности, развитие познавательных, коммуникативных способностей, ценностных ориентаций личности.

Исследование социально-психологических черт социальной адаптации личности позволили ученым установить ряд принципиальных положений: социальная адаптация имеет социально трансформированные способы и средства вхождения личности в изменившиеся социальные обстоятельства, поэтому качественно отличается от приспособительных механизмов в животном мире; социальная адаптация личности является динамичным явлением, проходя в своем функционировании ряд стадий, последовательность развертывания которых зависит от

конкретных социальных условий; в общественной жизни адаптация личности выступает фактором оптимизации в регуляции общения, условием и предпосылкой эффективности человеческой деятельности; по своей структуре социальная адаптация состоит из двух взаимосвязанных компонентов: адаптивной ситуации и адаптивной потребности.

Социальная адаптация – это взаимодействие личности и социума. Процесс социальной адаптации представляет собой взаимодействие равноправных сторон, а не просто приспособление личности к среде. Существенной особенностью социальной адаптации является высокая степень реализации активной преобразовательной функции, как личности, так и среды.

Взаимодействие личности и среды подчиняется некоторым закономерностям. Первая закономерность заключается в следующем: чем устойчивее среда, тем глубже и устойчивее изменения, происходящие с личностью в процессе адаптации. Вторая закономерность выражается в том, что более высокие уровни социальной среды в силу своей ригидности в меньшей степени зависят от влияния личности.

В реальной жизни человек одновременно взаимодействует с разными уровнями социальной среды: с производственным коллективом, с учебной группой, с семьей, с новой социальной организацией, с новой культурой. Со всеми человек стремится установить оптимальное взаимодействие. При этом показатель адаптированности на различных уровнях социальной среды неодинаков, т.е. человек может хорошо и быстро адаптироваться в производственном коллективе и быть неуспешным в семейной адаптации.

Процесс адаптации может разворачиваться в разных условиях. Существует точка зрения, что адаптация – результат стресса, запускающего «пусковой механизм» адаптационного процесса. С

другой стороны, адаптация необходима и в повседневных условиях, так называемая «адаптация к жизни». В этом смысле выделяют адаптацию к экстремальным условиям, к изменившимся условиям, к постоянным условиям, к меняющимся условиям.

Адаптация к экстремальным условиям связана с потребностью личности справиться с резко осложнившейся жизненной ситуацией. Адаптация в таких случаях связана с большим напряжением физических и психических ресурсов человека. Длительное сохранение экстремальных условий ведет к дезадаптации из-за высокого психоэмоционального напряжения. Примерами подобной адаптации могут быть ситуации, связанные с военными конфликтами, экономическими кризисами и т.п.

Адаптация к изменившейся среде связана с длительными, стабильными изменениями в жизни человека: адаптация к профессии, семье, эмиграции и т.п. Результатом такой адаптации являются глубинные и устойчивые изменения личности, позволяющие воспринимать среду не как новую, а обычную, естественную.

Адаптация к постоянной среде предполагает постепенное усвоение ценностей, норм, правил поведения общества и связана с социализацией личности. Это повседневная адаптация к конкретным жизненным ситуациям. Ее эффективность во многом зависит от конструктивного поведения, личностной зрелости, возможностей самореализации человека.

Адаптация к изменяющимся условиям связана с адаптивностью личности, с умением находить точки соприкосновения с любой средой, договариваться, сохраняя при этом ядро личности. В этом случае особенно важны такие качества личности, как гибкость и устойчивость. В нестабильных условиях социальной среды многое зависит от стабильности и устойчивости личности.

Э. Эриксон, описывая проблемы возрастных кризисов, рассматривает, как эти кризисы влияют на процесс социальной адаптации ребенка. Так, в первый год жизни, по Э. Эриксону, развивается параметр социального взаимодействия, положительным полюсом которого является доверие, отрицательным – недоверие. Вторая стадия – второй и третий годы жизни – формирует у ребенка либо самостоятельность (если у ребенка есть возможность реализовать свои моторные и психические способности), либо нерешительность (если родители проявят нетерпение, и будут делать за ребенка то, что он может сам). Третья стадия – четыре, пять лет отвечает за формирование у ребенка предприимчивости (если ребенку представлена инициатива в моторной деятельности), либо чувство вины (если родители показывают ребенку, что его моторная деятельность вредна).

Четвертая стадия – возраст от шести до одиннадцати лет, психосоциальный параметр которой характеризуется умелостью, с одной стороны, и чувством неполноценности, с другой, в зависимости от того, как реализуется интерес ребенка к устройству вещей, их освоению и приспособлению. Пятая стадия – двенадцать – восемнадцать лет – стадия идентификации и путаницы ролей. На этой стадии перед ребенком стоит задача объединить все свои социальные роли, осмыслить их, связать с прошлым и спроецировать в будущее, осознать собственную индивидуальность. От того, как пройдут эти возрастные кризисы, зависит формирование адаптивных способностей.

Адаптивность выражается в согласовании целей и результатов. В свою очередь, неадаптивность означает существование противоречивых отношений между целью и результатами функционирования целеустремленной системы, т.е. намерения человека не совпадают с деяниями, замыслы – с воплощением, побуждения к действиям – с его итогами. Неадаптивность есть так-

же и особый мотив, направляющий развитие личности и проявляющийся в надситуативной активности, в специфической привлекательности действий с заранее непредрежденным исходом.

В случае постоянной неуспешности попыток индивида реализовать цель или в случае образования двух или более равно значимых целей неадаптивность перерастает в дезадаптивность, что свидетельствует о незрелости личности, невротических отклонениях или экстремальной ситуации, в которой оказался человек. Необходимость в адаптации возникает наиболее остро, когда индивид находится за пределами нижней границы нормы, симптомами чего служат психоэмоциональное напряжение или отклоняющееся поведение. Дальнейшее прогрессирование такого состояния может привести либо к разрушению (болезни, гибели) индивида в результате неблагоприятных воздействий среды, либо к разрушению взаимодействующей с ним среды в результате деструктивных действий индивида.

Близким по значению к понятию «дезадаптивность» является понятие «депривация», под которой понимается психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения его возможностей в удовлетворении основных психических потребностей, выражающееся в отклонениях эмоционального, интеллектуального развития, нарушении социальных контактов. Социальная депривация проявляется при невозможности осуществления индивидом общественной самореализации посредством усвоения социальных ролей, общения к общественным целям и ценностям. Процесс восстановления субъектом адаптивных способностей называется реадaptацией.

Поскольку адаптация есть взаимодействие индивида и среды, закономерно выделить внешние и внутренние критерии

адаптированности-дезадаптированности личности (см. табл.2). Под адаптированностью, в данном случае, понимается состояние, некий интегральный показатель успешности взаимодействия личности на всех уровнях социальной среды. Внешний критерий связан с понятием "приспособление", выражается в достижении успеха в определенной социальной среде. Внутренний критерий рассматривается как благоприятное психологическое состояние, связанное с возможностью удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражением, отсутствием напряжения, тревоги. Оптимальная адаптированность достигается при координации двух критериев: внутреннего и внешнего. Уровни адаптированности выделены в соответствии с критериями А.Н. Жмыриковым [по ист. 8].

Таблица 2

Уровни адаптированности

№	Уровень адаптации	Характеристики
1	Высокий оптимальный	Высокая успешность и оптимальное эмоциональное состояние
2	Высокий избыточный	Высокая успешность и выраженный синдром психоэмоционального напряжения
3	Низкий	Невысокая успешность, наличие неконструктивных реакций приспособления на фоне положительной тональности индивидуального настроения
4	Деадаптация	Неуспешность и выраженный синдром психоэмоционального напряжения

Можно выделить факторы, влияющие на успешность протекания процесса социальной адаптации детей и подростков. Первая группа факторов – факторы личностные. К ним относятся:

1. Способность адекватно оценивать ситуацию, жить настоящим, ощущение себя субъектом общественной жизни, проявляющееся в активной жизненной позиции. Способность человека жить настоящим предполагает переживание настоящего момента своей жизни во всей ее полноте, а не как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей» жизни, ощущение неразрывности прошлого, настоящего и будущего, видение жизни целостной. И, одновременно, независимость в поступках, стремление руководствоваться собственными целями, убеждениями, принципами, что не означает враждебности к окружающим и конфронтацию с групповыми нормами.

2. Уровень самооценки. Под самооценкой понимается отношение индивида к себе, проявляющееся как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей самоценности, значимости; позитивная или негативная установка, направленная человеком на себя. Самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения к себе. Самооценка может быть адекватной и неадекватной. Адекватная самооценка помогает человеку относиться к себе критически, соотносить свои силы и возможности с проблемами разной степени сложности. Неадекватная самооценка может проявляться как неадекватная завышенная, так и неадекватная заниженная. Самооценка, по мнению А.А. Реана и Я.Л. Коломинского, в значительной степени определяет степень социальной адаптации личности, является регулятором поведения и деятельности.

3. Креативность, проявляющаяся в способности созидания нового, характеризующая творческую направленность личности. Креативность – это способность к преобразованию и раз-

вitiю любой деятельности, предполагающая, что не особые способности, а позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений.

Вторая группа факторов – факторы внешние. К ним относятся:

1. Ценностные ориентации семьи, педагога, референтной группы сверстников, под которыми мы понимаем моральные, идеологические, эстетические и иные оценки окружающей действительности, а также способ дифференциации объектов по их значимости. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

2. Создание педагогических условий (одним из которых является и педагогическая технология социальной адаптации) для успешного развития вышеперечисленных личностных факторов: способности адекватно оценивать ситуацию, уровень самооценки, креативности, а также формирование социального опыта общения.

Библиографический список

1. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие / Л.И. Аксенова. – М.: Академия, 2001.

2. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие / И.Н. Андреева. – М.: Академия, 2000.

3. Бери, Д.У. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы / Д.У. Бери // Развитие личности. – 2001. – № 4. – 2002. – № 1.

4. Галагузова, Ю.Н. Социальная педагогика: учебник для вузов / Ю.Н. Галагузова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.

5. Головина Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие / Н.Ф. Головина. – СПб.: Речь, 2004.

6. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во Юрайт, 2011.
7. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев – М.: Изд-во РГСУ, 2013.
8. Мельникова, Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дисс. канд. псих. наук / Н.Н. Мельникова. – СПб, 1999.
9. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2007.
10. Мустаева, Ф.А. Основы социальной педагогики: учеб. пособие / Ф.А. Мустаева. – М.; Екатеринбург, 2002.
11. Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности / А.А. Реан. – СПб.: Питер Ком, 2001.
12. Соколова, Н.А. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе: учеб.-метод. пособие / Н.А. Соколова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009.
13. Социальная педагогика; курс лекций / под общей редакцией М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001.
14. Социальная педагогика: учеб. пособие / под ред. В.А. Никитина. – М., 2000.
15. Социальная педагогика: учеб. пособие / сост. Р.А. Литвак. – Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2011.
16. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб: Ленато, фонд «Университетская книга», 1996.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите причины зарождения социальной педагогики.
2. Определите структуру, функции социальной педагогики.
3. Соотнесите понятия: педагогика и социальная педагогика. В чем особенность социальной педагогики как науки?
4. Определите предмет и объект социальной педагогики.

5. Проанализируйте разные точки зрения на объект и предмет социальной педагогики.

6. Дайте определение социальной педагогики как науки. Покажите взаимодействие социальной педагогики с отраслями педагогического знания и другими науками.

7. Выявите и проанализируйте взаимосвязь принципов социальной педагогики.

8. Охарактеризуйте стили взаимоотношений социального педагога и воспитанника на основе принципов социальной педагогики.

9. Раскройте содержание понятий «социальное воспитание», «социальное образование», «социально-педагогическая деятельность».

10. Кого можно отнести к субъектам социального воспитания?

11. Дайте характеристику учреждений, в которых осуществляется социально-педагогическая помощь.

12. Охарактеризуйте личность социального педагога: профессионально-значимые качества, составляющие профессионализма.

13. Раскройте основные этапы развития понятия «адаптация». Какова сущность понятия «социальная адаптация»?

14. Почему А.А. Реан считает, что адаптация – развивающий процесс?

15. Раскройте сущность понятий «адаптация», «дезадаптация», «адаптивность», «адаптированность».

16. Каковы основные характеристики моделей социальной адаптации, предложенных Р. Мертоном?

17. Докажите и подтвердите примерами, что выявление вида социальной адаптации и модели, по которой ребенок адаптируется, позволяет социальному педагогу определить стратегию работы с ребенком.

Задания для самостоятельной работы

1. Сформулируйте основные этические нормы работы социального педагога.

2. Карточка по работе с понятиями (см. табл. 3).

Таблица 3

Пример карточки по работе с понятиями

	Отрасль знания, входящая как составная часть в социальную педагогику, изучающая различные категории людей – реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации
Андрогогика	
	Один из механизмов социализации, позволяющий личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности успешно функционировать в условиях динамического социального окружения
Виктимогенность	
Автономное целостное образование внутри господствующей культуры, включающее в себя трансформированную систему ценностей, а также комплекс специфических социально-психологических и поведенческих образцов, которые определяют стиль жизни и мышления ее носителей	
	Социализация
Процесс вхождения личности в социальную среду	

3. Каким понятиям соответствуют следующие признаки:
– процесс активного взаимодействия личности и общества;

- выработка идеологии в сфере воспитания;
- лица, осуществляющие социальное обслуживание;
- трудности могут привести этих людей если не к биологической гибели, то к потере ими социальной значимости, духовности, морального облика;
- превращение человека в жертву неблагоприятных условий социализации;
- особенное, специфическое, что отличает конкретного человека как индивида и как личность;
- деятельность по реабилитации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- наличие опасностей, влияние которых может сделать человека жертвой обстоятельств.

4. Упражнение по социальной адаптации.

Список стрессовых ситуаций:

- 1) вынужденный переезд на новое место жительства;
- 2) выход на пенсию;
- 3) развод;
- 4) пьянство одного из членов семьи;
- 5) плохие бытовые условия;
- 6) потеря большой суммы денег;
- 7) старение;
- 8) внезапная смерть близкого человека;
- 9) сложная и опасная хирургическая операция;
- 10) война;
- 11) тюремное заключение;
- 12) взятие террористами в заложники;
- 13) серьезная профессиональная неудача.

Вопросы:

1. К какому типу: а) временные; б) изменившиеся; в) постоянные – относятся сложившиеся условия (возможны ли оба варианта)?

2. Оцените уровень экстремальности ситуации по пятибалльной шкале. От чего зависит восприятие данных ситуаций как экстремальных?

3. По какому типу проходит адаптация после указанных стрессовых событий: (М) – временная мобилизация ресурсов; (И) – глубинные изменения личности?

4. Что произойдет, если тип адаптационного процесса не будет соответствовать характеру условий среды?

5. Какие изменения происходят с личностью в случае адаптации к изменившимся условиям, насколько продуктивны эти изменения (проанализировать 3 ситуации на выбор)?

6. Есть ли такие ситуации, когда внутренние изменения вообще не желательны?

Тестовые задания для самоконтроля

1. Объектом социальной педагогики является:

- социализация человека;
- социальное воспитание;
- образование личности;
- ребенок.

2. Укажите лишнее понятие. К институтам социального воспитания относятся:

- школа;
- церковь;
- личность;
- семья.

3. Приспособление строения и функций организмов и их групп к условиям существования есть:

- социализация;
 - адаптация;
 - абилитация;
 - реанимация.
4. Предметом социальной педагогики является:
- социализация человека;
 - социальное воспитание;
 - образование личности;
 - развитие ребенка.
5. В каком году в России была зарегистрирована профессия «социальный педагог»?
- 1781;
 - 1808;
 - 1981;
 - правильного ответа нет.
6. Автор, трактующий социальную педагогику как науку о воспитательных влияниях социальной среды?
- Л.И. Аксенова;
 - В.Т. Бочарова;
 - Ю.В. Василькова;
 - В.Д. Семенов.
7. Какой из принципов относится к принципам социального воспитания:
- принцип центрации на развитии личности;
 - единство воспитания, обучения и развития;
 - принцип связи обучения с жизнью;
 - активность учащихся в процессе обучения.
8. Укажите лишнее понятие. К элементам структуры взаимодействия субъектов социального воспитания относятся:
- задачи взаимодействия;
 - средства;
 - социальная среда;
 - формы взаимодействия.

9. Укажите лишнее понятие. К субъектам социального воспитания относятся:

- личность;
- коллектив;
- воспитательные организация;
- друзья.

10. Социальное образование – это:

- результат процесса воспитания;
- результат процессов социализации и адаптации;
- механизм социокультурной среды по приобщению к общечеловеческим ценностям;
- результат получения системы знаний, умений, навыков и рациональных способов умственных действий.

11. Социальное воспитание осуществляется:

- в семье;
- в воспитательных организациях;
- в воспитательном пространстве микрорайона;
- все ответы верны.

12. К основным социальным качествам личности относятся:

- активная жизненная позиция;
- устойчивость;
- творческое мышление;
- ответственность.

13. Назовите социальную службу, оказывающую экстренную социальную помощь несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации:

- центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
- социальный приют;
- центр социальной помощи семье и детям;
- социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних.

14. Когда возникла социально-педагогическая деятельность?

- в 19 веке;
- в 21 веке;
- в 5 веке;
- еще не возникла.

15. Автор, понимающий под предметом социальной педагогики интеграцию всех воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа в целом?

- Х. Мискес;
- Б. З. Вульфов;
- П. Наторп;
- А. Дистервег.

17. Установите соответствия.

Исследователи:

- М.В. Шакурова;
- Т. Парсонс;
- А. Дистервег.

Достижения:

- А. В рамках субъект-объектного подхода человек рассматривается с позиции отсутствия какой-либо деятельности в процессе социализации.
- Б. Выделил(а) объективные и специфические факторы виктимизации.
- В. Предложил(а) термин «социальная педагогика».

17. Соотнесите виды воспитания:

- по доминирующим принципам и стилям отношений;
- по институциональным признакам;
- по содержанию воспитания.
- А. Умственное, правовое, эстетическое, трудовое.
- Б. Авторитарное, свободное, демократическое.
- В. Религиозное, семейное, социальное, асоциальное.

18. Предмет социальной педагогики сформулировал:

- А.С. Макаренко;

- П. Наторп;
- Р. Мертон;
- С.Т. Щацкий.

19. Социальная педагогика – это наука:

- о закономерностях развития общества, общественных отношений, социальных общностях;
- о последовательности развития общества;
- о закономерностях развития и функционирования социально обусловленных психических процессов;
- о закономерностях социализации ребенка.

20. Социально-педагогическая деятельность – это:

- профессиональная деятельность, направленная на передачу культурного опыта от одного поколения к другому посредством обучения и воспитания;
- разновидность педагогической деятельности, направленная на оказание помощи ребенку в процессе его социализации;
- разновидность педагогической деятельности, направленная на оказание психологической и образовательной помощи семье;
- профессиональная деятельность, направленная на исследование процессов социализации.

21. Социальное воспитание – это:

- передача социальных ценностей посредством участия ребенка в деятельности общественных организаций;
- относительно осмысленное и целенаправленное возвращение в человеке социально значимых личностных качеств;
- совокупность различных видов воспитания: семейного, коррекционного, религиозного;
- развитие адаптивных способностей ребенка.

22. Социальное обучение – это:

- совместная целенаправленная деятельность ребенка и взрослого (педагога, родителей), в ходе которой осуществляется развитие личности посредством освоения социальных знаний, к которым относятся социальные ценности, роли;
- целенаправленный процесс преподавания и учения, целью которого является передача культурного опыта цивилизации;
- целенаправленный процесс социальной адаптации ребенка;
- целенаправленный процесс социализации ребенка.

23. Социализация – это:

- приспособление человека к новым социальным условиям;
- превращение внешних социальных условий в ценности, значимые для личности;
- процесс и результат вхождения личности в общество, формирования социальных ценностей, установок, норм и правил поведения, освоения социальных ролей;
- целенаправленный процесс социального обучения и воспитания ребенка.

24. Назовите, что относится к макрофакторам социализации:

- планета, космос;
- страна, этнос, политика, экономика;
- средства массовой информации, регион, тип поселения;
- семья, группа сверстников, школьный коллектив.

25. Социальная адаптация – это:

- приспособление человека к условиям новой социальной среды;
- освоение человеком системы социальных ценностей;

- освоение человеком новых социальных ролей;
- социальное обучение ребенка.

26. Социально-педагогическая деятельность осуществляется:

- в любых учреждениях, где возникают проблемы социализации детей;
- в образовательных учреждениях;
- в правоохранительных учреждениях;
- в общественных организациях.

27. Социально-педагогическая деятельность в школе направлена:

- на организацию учебной деятельности школьников;
- на организацию досуга;
- на психологическое консультирование родителей;
- на создание условий для успешной социализации ребенка.

28. Какую функцию выполняет социальный педагог в процессе взаимодействия специалистов по профилактике и коррекции девиантного поведения подростков:

- посредническую;
- правозащитную;
- социализирующую;
- воспитательную?

29. Социальный педагог в своей деятельности руководствуется:

- Уголовным кодексом Российской Федерации;
- Конвенцией ООН «О правах ребенка»;
- правилами внутреннего распорядка того образовательного учреждения, в котором он работает;
- религиозными нормами.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

2.1. Методология социально-педагогического исследования

Социальная педагогика, как и любая другая область научного знания, должна развиваться и пополняться новыми научными фактами. Для этого необходима совокупность принципов и способов организации научной деятельности и обусловленных ими методов исследования, называемых в науке методологией.

Понятие «методология» полинаучно: оно используется в различных отраслях знания – философии, психологии, педагогике, социологии, в том числе и в социальной педагогике.

Если рассматривать значение и содержание данного понятия, то следует начать с того, что оно происходит от двух греческих слов *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – наука, что в общем смысле означает «наука о пути познания (исследования)».

В философии *методология* рассматривается как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» [8].

В педагогике под *методологией* понимают совокупность теоретических положений, позволяющих исследовать и преобразовывать педагогическую действительность: 1) учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и пре-

образования педагогической действительности» (П.И. Пидкасистый) [9]; 2) систему знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний, которые правдиво отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества (М.А. Данилов) [Цит. по 11]; 3) совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности (В.А. Сластенин) [15].

В социальной педагогике понятие «методология» рассматривается в социально-педагогическом ракурсе: как учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования социально-педагогических явлений с учетом социальных проблем и потребностей среды жизнедеятельности, перспективы средовой самореализации (Л.В. Мардахаев) [16].

В Педагогическом словаре предлагается термин «методология социально-педагогического исследования», что подразумевает: 1) учение о социально-педагогическом знании, процессе его добывания и способах практического применения для преобразования системы социального воспитания и социальной помощи (В.И. Загвязинский) [3]; 2) учение об организации социально-педагогической деятельности, которое предполагает интеграцию теоретической и педагогической деятельности и выход на проектный тип культуры (С.В. Шмачилина) [12].

В социальной педагогике, как и в любой другой науке, принято выделять *четыре уровня методологии*, представляющих собой сложную систему, иерархию (Э.Г. Юдин) [Цит. по 15]:

философский (мировоззренческий) уровень – концептуальная основа науки, исследования, которую представляют общие принципы познания и концептуальный строй науки в целом (экзистенциализм, неотоцизм, позитивизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.);

общенаучный уровень – концепции, основные законы и закономерности, принципы, категории, определяющие общий подход к науке и практике и применяемые во многих науках (например, системный подход);

конкретно-научный уровень – исходные теоретические концепции, основные закономерности, принципы, категории той или иной специальной научной дисциплины (например, социальной педагогики);

технологический уровень – включает в себя технологии, методы и методики исследования, позволяющие получить достоверный эмпирический материал.

Предложенные уровни методологии должны лежать в основе любого исследования и отражать позицию, точку зрения ученого.

Социально-педагогическое исследование должно строиться с учетом *методологических принципов*, которые, с позиций социокультурных оснований исследуемого процесса, направлены на раскрытие соответствующих сфер социальной практики. Рассмотрим некоторые из них.

Принцип парадигматической эволюции. Социально-педагогическое исследование, как и каждое научное исследование, строится на основе существующих парадигм и моделей. Парадигма (греч. paradeigma – пример, образец) – исходная концептуальная схема, меняющаяся со временем и характер-

ная для определенного этапа в развитии науки модель постановки проблем и их решения.

Принцип природосообразности и культуросообразности (А. Дистервег), согласно которому процесс социально-педагогических исследований предполагает учет индивидуальных и психических особенностей испытуемых, а также условий, которые создаются в ходе исследования. Принцип природосообразности, согласно утверждениям А. Дистервега, выступает в единстве с принципом культуросообразности. Это обусловлено тем, что состояние культуры выступает в качестве основы, на которой развивается новое поколение социальных педагогов.

Принцип диалога, который рассматривается в широком смысле как переключка культур разных поколений, как соотнесенность опыта субъектов общения на основании аналогии социокультурных традиций. Принцип диалога является одним из ведущих в содержании методики социально-педагогического исследования и предполагает интерактивное взаимодействие участников исследовательского процесса. Результативность диалога зависит от совместных ценностно-ориентационных установок, определения проблем, доступных и лично значимых для субъектов диалога, от степени самореализации.

Принцип образно-символической интерпретации социокультурных явлений связан с семиотичностью культуры, представляющей любые явления исследуемой реальности как знаки и знаковое поведение. В содержание принципа входят знаки как материальные объекты, с помощью которых осуществляется оценка и передача информации в процессе коммуникации, и символы, отличающиеся от знака тем, что смысл

символа не подразумевает непосредственного указания на означаемый объект. Принцип образно-символической интерпретации ориентирует на рассмотрение социально-педагогического процесса как знаковой системы с точки зрения выражения смыслов, обеспечения коммуникации, побуждения к действию и эмоционального воздействия.

Исследователю необходимо различать методологию и методику научного исследования, а также процедуру и технику его проведения.

Методологию следует рассматривать как совокупность методов, позволяющих последовательно и детально изучить исследуемый объект, принципов, способов, форм познания. В социологии, например, в качестве методов выступают и общесоциологические принципы познания процессов и явлений социальной действительности, и конкретные методы сбора информации: наблюдение, анализ документов, опрос, а также математические методы обработки данных.

Методика исследования – это совокупность приемов, характеризующих применение того или иного метода с целью получения или обработки исследуемых данных.

Техника – система специальных приемов и последовательность использования методов, которые характеризуют глубину научного анализа.

Процедура исследования – это определенная последовательность действий всего исследователя. Очень часто данное понятие объединяет методику, методологию и технику исследования.

Научная методология формулирует *требования*, соблюдение которых призвано исключить искажение информации и гарантировать:

– *валидность* получаемых данных: полное соответствие наших знаний предмету, каким он существует сам по себе, достоверность выводов;

– *воспроизводимость* результатов исследования: должна существовать принципиальная возможность проверить справедливость любых заключений, претендующих называться научными;

– *надежность* делаемых выводов: повышению надежности способствует тщательный контроль всех условий протекания изучаемых явлений;

– *раскрытие внутренних и устойчивых связей* между явлениями: важнейшим типом связей являются причинно-следственные. Знание причин и условий их действия важно для управления ходом процесса.

Развитие науки, которой способствует использование методологии, не сводится только к накоплению фактов. Теория не просто систематизирует их и увязывает между собой. Базовыми элементами теории являются научные понятия, в которых отражаются свойства предметов и явлений, не лежащие прямо на поверхности. Все ключевые понятия науки должны быть строго определены, чтобы исключить возможность двусмысленности и субъективного толкования.

Для социальной педагогики как науки, находящейся на стыке педагогики и социологии, важно учитывать то, что взято за основу в получении методологического знания этими науками. Кроме того, как отмечено в качестве показателя

освоения методологии науки, можно использовать такое понятие, как методологическая культура социального педагога.

Что такое методологическая культура педагога-исследователя? Большинство авторов рассматривают ее как существенную составную часть педагогической культуры, характеризующую степень глубины и основательности овладения педагогом знаниями основ методологии научного исследования.

Ю.З. Кушнер [6] предлагает модель методологической культуры педагога-исследователя, компонентами которой являются методологические знания, диалектическое мышление, педагогическая рефлексия и социальная перцепция. Рассмотрим ее отдельные компоненты.

Методологические знания характеризуют глубину и основательность овладения педагогом методологией социальной педагогики (и социальной работы).

Диалектическое мышление – это субъективная сторона методологической культуры исследователя, это мысленное конструирование им нового способа и новых средств разрешения противоречий, возникающих в социально-педагогическом процессе. Для педагога-исследователя овладеть диалектическим мышлением – это значит овладеть умением анализировать, сравнивать, обобщать социальные и педагогические факты, отличать существенное от несущественного, находить многочисленные причинно-следственные связи и закономерности. Подчеркнем, этот мыслительный акт приводит к формированию нового научного знания.

Педагогическая рефлексия – это умение педагога-исследователя анализировать собственную научную деятельность, размышлять о положительных и отрицательных сторо-

нах этой деятельности, находить реальные пути, методы выхода из сложившейся ситуации. В.В. Краевский называет ее методологической рефлексией и видит в ней осознание исследователем собственной деятельности, вынесение рефлексии за рамки индивидуального опыта.

Социальная перцепция – (от лат. *perceptio* – восприятие и *socialis* – общественный) – восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.п.).

Овладевая методологией, социальный педагог начинает мыслить ее принципами, мышление становится «принципиальным», отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширение совокупного субъекта образования, приоритет воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Методологическая культура характеризует социального педагога с точки зрения его способности к опережающему отражению, позволяющему предвидеть реакции воспитанников на предполагаемое педагогическое воздействие, к моделированию педагогической среды, способствующей адаптации и растущей самореализации человека.

Методология позволяет охарактеризовать компоненты научного исследования, его объект, предмет анализа, задачи, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также создать представление о последовательности действий ученого в процессе решения исследовательских задач.

Сущность, специфика и виды социально-педагогического исследования.

Следует начать с определения понятия «исследование». Любое научное исследование – это специально организованный процесс познания, в котором происходит выработка и теоретическая систематизация знаний о действительности.

В социологии *исследование* – это система логически последовательных методологических процедур, связанных между собой единой целью – получить достоверные данные об изучаемом явлении или процессе для их последующего использования в практике социального управления.

Выделяются несколько классификаций социологического исследования. В зависимости от того, ***изучается ли статика или динамика*** социальных процессов, исследование может быть:

1) *разовое*, которое дает знание о явлениях и процессах на текущий момент;

2) *повторное* – дает картину динамики, изменений; может быть *панельным*, когда изучается один и тот же социальный объект с интервалом во времени по одной программе и методике, и *лонгитюдным*, когда ведется повторное исследование одной и той же совокупности людей в течение ряда лет с разных сторон.

В зависимости ***от задач*** социологические исследования различают:

1) *разведывательное*: цель – получение оперативной социологической информации; не требует сложной программы; используется сжатый по объему инструмент; опрашиваются небольшие группы. Например, экспресс-опрос по одному-

двум актуальным вопросам. К разведывательным исследованиям относят *пилотажное*, в процессе которого необходимо проверить качество разработанного рабочего инструмента, например, анкеты. Анкета апробируется на малом числе респондентов, уточняются формулировки вопросов, их восприятие респондентами и т.п.;

2) *описательное*: позволяет получить сведения целостного характера об изучаемом объекте, явлении, его составляющих;

3) *аналитическое*: наиболее сложное; в процессе выявляются причины, условия, противоречия, пути и способы решения проблемы; включает в себя описательное исследование.

Под *педагогическим исследованием* понимают процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления (В.М. Полонский) [13].

Педагогическое исследование подчиняется общим требованиям, выработанным теорией и практикой научных исследований в области общественных наук. К ним относятся объективность, точность, воспроизводимость, доказательность.

Педагогическое исследование обладает рядом особенностей:

– оно всегда требует особого внимания и чуткости исследователя, поскольку его объектом являются люди;

– как правило, ориентировано на максимальную практическую пользу при изучении самого сложного, иногда чисто теоретического вопроса;

– это совместное творчество исследователя, учителя и учащихся (воспитанников) [4].

Особенностью педагогического исследования, по мнению Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, является то, что оно:

– имеет дело с изменчивостью протекающих процессов, что определяет уникальность каждой педагогической ситуации;

– связано с включением человека как элемента системы, что порождает определенные трудности на всех этапах исследования;

– предполагает невозможность исследования системы без учета, а иногда и изменения других смежных с ней систем;

– связано с педагогическим процессом, который характеризуется ярко выраженной нелинейностью: при изменении одного из элементов другие изменяются не пропорционально, а по более сложному закону [22].

Педагогические исследования **по характеру** могут быть *теоретическими* и *опытно-экспериментальными*. **По направленности** – фундаментальными, прикладными и разработками. При осуществлении *фундаментального исследования* результатом должны стать обобщающие концепции, отражающие итоги теоретических и практических достижений педагогики и прогностические модели развития педагогических систем. *Прикладные исследования* направлены на глубокое изучение отдельных сторон педагогического процесса, установление закономерностей педагогической практики. *Разработки* направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Также по **направленности** педагогические исследования делят на: теоретические, теоретико-практические, практические.

Социально-педагогическое исследование определяют как специально организованный процесс познания, в котором происходит выработка теоретических систематизированных знаний о сущности социальной педагогики, ее содержании, методах и формах деятельности социального педагога (М.А. Галагузова) [2].

Специфика социально-педагогического исследования состоит в том, что предметом исследования становится вся система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей его средой, все многообразие социальных связей.

Специфика методологических проблем социально-педагогических исследований обусловлена широким использованием достижений наук, исследующих проблемы человека, процессом разностороннего взаимопроникновения наук и необходимостью комплексного изучения всех сфер социальной практики. В то же время существует общая методология, в основе которой лежит учение об организации деятельности и представление теории как системы научного знания, описывающей и объясняющей совокупность социально-педагогических явлений.

Концептуальная направленность социально-педагогического исследования определяется проблемным полем и раскрывается совокупностью методологических подходов, выбор которых зависит от ведущих методологических идей. Социокультурная траектория исследования социально-воспитательного процесса включает: культурно-антропологический подход, обеспечивающий исследование изучаемых явлений и

фактов изнутри, «через» человека; системный подход, позволяющий исследовать социально-педагогические явления как развивающуюся открытую систему и выявлять источники развития; деятельностно-смысловой подход, ориентированный на социально-педагогическую реальность как осознанно организуемый целенаправленный процесс, в котором находят свое выражение отношение к социокультурной действительности, потребности и мотивы личности. Взаимосвязь указанных подходов строится на основе учета связей теории и практики, что позволяет выявить основные теоретические результаты исследования (О.В. Суходольская-Кулешова).

Выделяют основные *задачи исследования в области социальной педагогики* (М.А. Галагузова) [2]:

1. Теоретические проблемы социальной педагогики. К ним относятся уточнение предмета и объекта исследования науки, разработка ее понятийно-категориального аппарата на основе изучения становления социальной педагогики за рубежом и в истории отечественной культуры, выявление принципов и методов исследования науки.

2. Проблемы социально-педагогической деятельности. Это исследование содержания, методов и средств, используемых в деятельности социального педагога, взаимосвязь социальной педагогики с социальной работой, специальной и коррекционной педагогикой; разработка технологий деятельности социального педагога с различными группами детей и в различных социально-педагогических учреждениях.

3. Проблемы профессиональной подготовки социальных педагогов. Это разработка концепции подготовки социальных педагогов, уточнение стандартов их профессиональной подго-

товки, разработка комплекса учебных пособий, разработка содержания, форм и методов семинарских, практических занятий и т.д.

М.А. Галагузова выделяет следующие *виды исследований* в социальной педагогике [2]:

1. Эмпирическое (наблюдение, описание, диагностика, эксперимент и т.д.) как способ изучения реальной действительности, практического опыта.

2. Теоретическое (моделирование, абстрагирование и т.д.) как способ научного осмысления фактов, явлений, закономерностей и построения научных теорий и концепций.

Эффективность научных исследований в социальной педагогике во многом зависит от того, какие источники используются исследователем в своей творческой деятельности: подходы, образцы, идеи, технологии и т.д.

В.И. Загвязинский выделяет пять таких источников [3]:

1. Общечеловеческие гуманистические идеалы, отраженные в так называемом социальном заказе общества.

2. Достижения всего комплекса наук о человеке: психологии, педагогики, валеологии (наука о здоровом образе жизни), философии, социологии.

3. Теоретические концепции и отечественный и зарубежный опыт.

4. Педагогический потенциал окружающей ребенка социальной среды (семьи, школы, учреждений культуры и т.д.).

5. Творческий потенциал работников социальной сферы (социальных педагогов, работников, психологов и т.д.).

С целью выявления дополнительного ресурса в развитии теории социально-педагогического исследования в теоретико-

методологическую базу исследования целесообразно включать современные реалии, принципиально обновляющие духовный образ цивилизации: гуманизацию и экологизацию образования, информатизацию и интеллектуализацию деятельности социального педагога.

2.2. Организация социально-педагогического исследования

Социально-педагогическое исследование имеет свою последовательность, основанную на логике научного исследования в целом и социологического и педагогического в частности. Рассмотрим основные аспекты организации исследования в социологии и педагогике с целью их учета в организации социально-педагогического исследования.

В социологии организация и проведение научного исследования предполагает ряд последовательных этапов:

- 1) подготовительный – разработка программы (на него затрачивается до 30% времени, отведенного на все исследование);
- 2) полевой – сбор первичной социологической информации (до 10% времени);
- 3) подготовка к обработке и обработка полученных данных (до 10% времени);
- 4) анализ и обобщение собранной и обработанной информации, проверка гипотез (до 30% времени);
- 5) составление отчета о результатах исследования (до 20% времени);
- 6) внедрение результатов, реализация социальных технологий.

В программе педагогического исследования Л.П. Крившенко выделяет несколько иные этапы [11].

1-й этап. *Знакомство с проблемой исследования.* Включает обоснование актуальности исследования, уровня работанности, определение объекта и предмета исследования, формулирование цели и задач исследования.

2-й этап. *Выбор методологии:* исходной концепции, опорных теоретических положений, методов познания, единого замысла, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования.

3-й этап. *Построение гипотезы исследования.*

4-й этап. *Выбор методов исследования.* Проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования.

5-й этап. *Организация и проведение преобразующего эксперимента.* Это основной этап исследования. В данном случае это научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно учитываемых условиях. В ходе преобразующего эксперимента изменения вносятся в содержание и ход педагогического процесса, проверяется состоятельность приведенных в гипотезе положений.

6-й этап. *Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.* Обрабатываются результаты наблюдений и экспериментов. Сравнение результатов с использованием математических, статистических методов позволяет определить степень эффективности нововведения. При рассмотрении прикладных исследований следует оценивать в первую очередь их практическую актуальность и значимость, возможность внедрения в практику.

7-й этап. *Выработка практических рекомендаций.*

С точки зрения В.А. Сластенина [15], логика исследовательского поиска в педагогической деятельности содержит следующий ряд этапов:

1) *эмпирический*, на котором исследователь получает функциональное представление об объекте исследования, обнаруживает противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулирует проблему исследования. Основным результатом этого этапа является гипотеза, которая нуждается в проверке и подтверждении;

2) *гипотетический* – направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Это переход от эмпирического уровня исследования к теоретическому;

3) *теоретический* этап связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования, с потребностью в системном представлении о нем, с созданием теории;

4) *прогностический* – требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях.

Отличие программы педагогического исследования состоит в том, что, помимо собственно программы исследования, она включает и реализацию программы воздействия на объект и предмет исследования с целью его преобразования.

Рассмотрим содержание программы социально-педагогического исследования как социологического и педагогического по своей сущности.

В большой степени успех или неудачу всего исследования предопределяет его *подготовительный этап*. Ошибки, допущенные на этом этапе, оказывается затем трудно, а подчас и невозможно исправить. Он самый трудоемкий: до 50% интеллектуальных затрат на все исследование. Именно на этом этапе осуществляется разработка *программы исследования*.

Под *программой исследования* понимают изложение его теоретико-методологических предпосылок (общей концепции) в соответствии с основными целями предпринимаемой работы и гипотез исследования с указанием правил процедуры, а также логической последовательности операций для их проверки (В.И. Ядов).

Назначение программы заключается в предварительном теоретическом анализе проблемы. Она должна содержать ответы на три основных вопроса: «Что надо делать?», «С помощью чего делать?», «Как делать?»

Программа исследования *состоит* из двух частей: методологической и методико-процедурной. *Первая часть* включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования (методологических параметров исследования); формулировку основных понятий (категориальный аппарат), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. К основным критериям качества относят актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость.

Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных (В.А. Слостенин) [15].

В методологической части программы, прежде всего, учитывается *критерий актуальности*: указывается на необходимость и своевременность обсуждения выбранной темы и решения проблемы для развития теории и практики. Актуальность определяется важностью решения проблемы для общества, науки и практики и характеризуется степенью расхождения между спросом на научные идеи, практические рекомендации и предложениями, которые может дать наука и практика на данный момент. Наиболее убедительным основанием для выбора темы исследования, по мнению В.А. Слостенина, являются противоречия между социальной и педагогической практикой, отражающие самые острые проблемы, требующие безотлагательного решения.

Основное противоречие, которое должно быть решено средствами науки, выражает *проблема* исследования. Любая реальная проблема несет что-то новое, представляет собой пока не решенную познавательную или практическую задачу. Научную проблему должны отличать острота, актуальность, новизна и проблемная ситуация. Проблемная ситуация – это, например, противоречие между знанием о потребностях людей в каких-то действиях и незнанием путей, средств, методов реализации этих действий.

Решение проблемы составляет *цель исследования*. Цель – это переформулированная проблема (В.А. Слостенин) [15]. Цель представляет собой общую направленность исследования, то, что должно быть достигнуто в результате. Четко

обозначенная цель ведет к новому знанию, дает возможность оценить социальные явления под определенным углом зрения, позволяет сформулировать гипотезу, определить объем работы и затрат на исследование, взаимоотношения заказчика и исполнителя.

Постановка любой проблемы начинается с уточнения объекта и предмета исследования. Как отмечает В.А. Ядов, *объектом социологического исследования* может быть все то, что явно или неявно содержит социальное противоречие и порождает проблемную ситуацию; это то, на что направлен процесс познания [21].

В конкретных социологических исследованиях в качестве объектов могут выступать люди, их деятельность и условия, в которых они трудятся (молодежь, пенсионеры, система социальной защиты и т.д.). Например, вы хотите заниматься проблемами социально-педагогической реабилитации детей. Актуальность этой темы обусловлена социальными потребностями общества в реабилитации дезадаптированных детей, неразработанностью педагогических технологий такой системы реабилитации в социально-педагогических учреждениях. Но эта область исследования чрезвычайно обширна и многогранна, поэтому необходимо выделить предмет исследования.

В *педагогических исследованиях объект* – это та область педагогической теории или практики, на которую направлен процесс познания. Объектом исследования может быть педагогический процесс, область педагогической действительности, педагогическое отношение, содержащее в себе противоречия. В общем объектом может быть все, что явно или неявно

но содержит в себе противоречие и создает проблемную ситуацию (В.А. Сластенин) [15].

Предмет исследования – те свойства, стороны объекта, которые подлежат изучению. Это могут быть какие-то виды или характеристики деятельности, потребности, состояния сознания, интересы, идеалы, мнения, мотивы, ценностные ориентации людей и т.п. Обращаясь к приведенному выше примеру, отметим, что здесь может быть введено ограничение: а) ограничение по возрасту (границы изучаемого периода подросткового возраста – скажем, от 13–14 до 17 лет, так как это наиболее значимый период в формировании интересов, потребностей детей и проявлений отклонений в их поведении); б) ограничение, связанное с определением социума, в котором происходит реабилитация подростков (например, это может быть крупный мегаполис, оказывающий как позитивное, так и негативное влияние на социализацию подростков).

Объект может быть одним и тем же в разных исследованиях, предмет же как точка зрения на объект – разным. Определить предмет исследования – значит установить границы и рамки научного поиска, объем отбора эмпирического материала для анализа.

Определение объекта и предмета исследования довольно сложная задача даже для опытного исследователя, поэтому начинающий исследователь должен помнить, что объект и предмет исследования – это не рядоположенные понятия, они соотносятся как общее и частное или как родовое и видовое понятия, они соподчинены друг другу.

Интерпретация – многоступенчатая процедура истолкования, разъяснения (конкретизации и обобщения) предпо-

сылок и результатов социологического анализа. Исследователь использует общепринятые научные определения понятий, находящиеся в справочниках, толковых словарях, энциклопедиях, учебниках или специальной (научной) литературе.

Проводится логический анализ основных понятий: дается точное объяснение содержания и структуры исходных понятий, а на этой основе – выявление соотношения свойств изучаемого явления. В нашем примере – это содержание социальной реабилитации дезадаптированных подростков, ее этапы, формы, методы, конкретные технологии и т.д. Строится теоретическая модель предмета исследования, выделяются и раскрываются его элементы, их внутренние и внешние связи. От этого полностью зависит логика изучения проблемы и направление поиска путей ее решения.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования формулируют задачи исследования.

Задачи конкретизируют цель, это, по сути, вопросы, на которые должен быть получен ответ в ходе исследования. Тем самым реализуется его цель. Постановка задач позволяет выбрать средства и методы познавательных действий.

В социально-педагогическом исследовании задачи формулируются в соответствии с частями работы, ее теоретической и практической составляющими.

В качестве примера формулировки проблемы, цели, объекта и предмета исследования приведем часть дипломной работы на тему «Социально-педагогическая деятельность с детьми младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности».

В последние годы достигнуты большие успехи в изучении одной из самых актуальных проблем – проблемы дефицита внимания и гиперактивности у детей. *Актуальность проблемы* определяется высокой частотой данного синдрома среди детей и ее большой социальной значимостью. Дети с синдромом дефицита внимания имеют нормальный или высокий интеллект, однако, как правило, плохо учатся в школе. Помимо трудностей обучения, синдром дефицита внимания проявляется двигательной гиперактивностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими.

Поэтому этот синдром находится в фокусе научных интересов различных специалистов – педиатров, психологов, дефектологов, неврологов, педагогов. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности входят в сферу интересов и социальных педагогов, поскольку относятся к группе детей социального риска, склонных к асоциальному поведению.

В последнее время появилось много литературы, посвященной детям с дефицитом внимания и гиперактивностью. Сущность этого синдрома с медицинской точки зрения раскрывается в работах таких зарубежных и отечественных исследователей, как И.П. Брызгунов, О.А. Громова, Л.М. Красных, Е.В. Касатикова, О.А. Лиманова, М. Раттер, С. Уокер, Г. Хоффман и др.

Психологические особенности течения данного заболевания изучали Н.Н. Заваденко, Е.В. Мурашова.

Вопросы диагностики и коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности находились в поле зрения таких

исследователей, как: Л.С. Алексеева, Н.Н. Заваденко, А.Д. Комелева, Е.В. Ливитина, О.Р. Ноговицина, Г.Ю. Успенская и др.

Педагогические и психологические аспекты работы с детьми с дефицитом внимания и гиперактивности изучали Р.А. Баркли, В.П. Кащенко, Г.Ф. Кумарина, А.С. Макаренко, Е.К. Лютова-Робертс, Г.В. Моница, Л.С. Чутко.

О факторах риска и профилактике синдрома дефицита внимания и гиперактивности писали В.В. Кучма, А.Г. Платова.

Несмотря на то что изучению данного синдрома посвящено множество работ, исследований педагогической тематики очень мало и в основном они строятся на материале разработок психологов и медиков.

Однако дети с дефицитом внимания и гиперактивности доставляют множество хлопот учителям и родителям, что выводит проблему работы с ними в разряд педагогических, и в первую очередь социально-педагогических, так как наличие у ребенка данного синдрома неблагоприятно влияет на его социальную адаптацию, результаты в учении и межличностном взаимодействии. Причем этот синдром наиболее активно проявляется в младшем школьном возрасте, когда ребенок начинает учиться и сталкивается с проблемами концентрации внимания, неусидчивостью и другими.

Этот факт обусловил определить **проблему** исследования – поиск способов осуществления социально-педагогической деятельности с младшими школьниками, позволяющих корректировать поведение и результаты учебной деятельности учащихся.

Актуальность проблемы, недостаточная практическая и теоретическая разработанность обусловили **тему нашего ис-**

следования: «Социально-педагогическая деятельность с детьми младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности».

Цель исследования состоит в разработке алгоритма социально-педагогической деятельности с детьми младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в общеобразовательном учреждении.

Объект исследования – социально-педагогическая деятельность.

Предмет исследования – особенности социально-педагогической деятельности с младшими школьниками в общеобразовательном учреждении.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

1) изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования;

2) выявить особенности социально-педагогической деятельности с младшими школьниками с синдромом дефицита внимания и гиперактивности;

3) выявить диагностические методики для определения синдрома дефицита внимания и гиперактивности;

4) разработать алгоритм социально-педагогической деятельности с младшими школьниками с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Выдвинутые в исследовании задачи направлены на проверку гипотезы. *Гипотеза* – это обоснованное предположение о структуре социальных объектов, характере связей между изучаемыми социальными явлениями и возможных подходах к решению социальных проблем.

Гипотезы ориентируют и направляют исследование. Это, по сути, предварительный проект решения поставленной проблемы, истинность которого предстоит проверить. Гипотезы должны содержать предположительные ответы на поставленные в задачах вопросы и объяснять логические связи в проблеме.

Гипотезы, как и задачи, важны для подготовки методик сбора информации. Если методика – анкета, то ответы в ней на соответствующие вопросы (блоки вопросов) дают информацию по каждой задаче и гипотезе исследования.

Формулировка гипотезы предполагает наличие у исследователя способностей к конструированию знаний, мысленному моделированию и прогнозированию. Исследователь должен мысленно отвечать на следующие вопросы: что является самым существенным в предмете исследования? каков главный метод исследования? каков состав и структура изучаемого предмета исследования? каковы условия успешного решения поставленных задач?

В нашем примере (по социальной реабилитации дезадаптированных детей) гипотеза может быть сформулирована следующим образом: социально-педагогическая реабилитация подростков в условиях промышленного мегаполиса будет проходить успешно, если функционирует система социальных служб, в основе которой лежит модульная структурно-функциональная модель, включающая три компонента: функциональный компонент, который имеет три составляющие: диагностическую (социальное развитие детей и их потребности), деятельностьную (системообразующие виды деятельности) и прогностическую (задачи социальных служб); структурный компонент, включающий учреждения социализации в

микросоциуме, профильные службы реабилитации и координационный научно-методический центр; модульный компонент, который позволяет создавать варианты социальных служб в зависимости от потребностей ребенка и социума.

Рассмотрим некоторые классификации гипотез.

1. По **степени общности предположений** различают:

– *гипотезы-основания* – это гипотезы, доказываемые с помощью выводимых из них гипотез-следствий, они не всегда имеют прямые эмпирические признаки;

– *гипотезы-следствия* выводятся из гипотез-оснований и служат средством их доказательства. Для этих гипотез обязательно наличие эмпирических признаков, которые можно проверить разными средствами.

2. По **отношению к главным задачам исследования** гипотезы подразделяются на:

– *основные гипотезы* указывают на наличие наиболее существенных связей объектов, благодаря им решаются основные задачи исследования; следуют из основных задач;

– *неосновные гипотезы* указывают на побочные, но также достаточно важные для решения основных проблем гипотезы; следуют из неосновных задач.

3. По **степени разработанности и обоснованности** гипотезы бывают:

– *первичные гипотезы* – выдвигаются на начальных этапах исследования;

– *вторичные гипотезы* – выдвигаются на основе проверки, взамен первичных гипотез, если те опровергаются эмпирическими данными. Часто первичные гипотезы называют рабочими.

4. По **содержанию предположений** выделяют:

– *описательные гипотезы* – это предположения о существенных свойствах изучаемых объектов, т.е. классификационные, или о характере разных связей между элементами объекта – структурные, или о степени тесноты связей взаимодействия – функциональные гипотезы;

– *объяснительные гипотезы* (или гипотезы о причинах) определяют причинно-следственные связи, выявляют причины, факты, которые были установлены в результате подтверждения описательных гипотез;

– *прогнозные гипотезы* помогают раскрыть объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемых объектов.

В **методико-процедурной части** программы обосновывается методика исследования – «гибкая совокупность или система методов и приемов, позволяющих реализовать исследовательские цели» [12, с. 43], определяется выборочная совокупность.

Обычно социально-педагогическое исследование имеет не сплошной, а выборочный характер. То есть по определенным правилам исследователь отбирает небольшое (относительно всего объема выборки) число людей, которые по своим социально-демографическим признакам и другим каким-то характеристикам полностью соответствуют структуре изучаемого объекта. Эта операция носит название «выборка». Основная идея выборки заключается в том, чтобы по части судить о целом.

Различают понятия «генеральная совокупность» и «выборочная совокупность».

Генеральная совокупность – это объект исследования, который территориально, производственно и во времени ограничен и для которого выводы проведенного исследования будут правомерны.

Выборочная совокупность (выборка) – это совокупность единиц, отобранных для наблюдения, по которым можно судить об общем объекте.

При подготовке программы исследования определяются с методами, которые позволят собрать и обработать информацию, дают возможность получить значимый для науки результат. Выбор методов зависит от изучаемого феномена, цели и задач исследования. Методы могут быть лишь перечислены в программе или описаны, или приложены полностью.

Перечень и характеристика методов исследования будет представлена в следующем параграфе пособия. В этой части приведем пример включения методов в программу исследования.

Для решения поставленных задач использовался **комплекс методов**: изучение и анализ социологической, психологической и педагогической литературы и документации; изучение и обобщение практики работы общеобразовательных школ и других социальных институтов по профилактике девиантного поведения подростков; педагогическое наблюдение, беседа, изучение школьной документации.

Основные **методы исследования**: теоретические общенаучные методы – анализ, синтез, сравнение, обобщение; моделирование рекомендаций; эмпирические методы – педагогическое наблюдение, опросные методы: анкетирование, интер-

вью, тестирование, обобщение практики социально-педагогической деятельности, изучение школьной документации.

Исследование осуществляется с разделением труда по календарному плану, где указываются этапы и основные виды работ, их стоимость, исполнители и сроки, формы отчетности. Такой календарный план тоже включается в программу исследования.

Процедурная составляющая программы включает описание последовательности исследования – от выбора проблемы до подведения итогов и формулировки выводов. Выделяют следующие этапы исследования (С.А. Смирнов) [10]:

- подготовительный (анализ практической деятельности с целью выявления наиболее актуальной проблемы, сбор предварительных материалов – анализ литературы и практики; формулировка гипотезы, составление методики исследования);

- этап практического решения проблемы связан с реализацией методики исследования;

- этап количественной обработки полученных данных и их интерпретации осуществляется с помощью математических методов исследования; интерпретация полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определения достоверности или ошибочности гипотезы и формулировки выводов и предложений;

- этап формулировки выводов и предложений.

Программа исследования представляет собой сложную модель, интегрирующую теоретическую и практическую деятельность исследователя. При этом основными критериями качества исследования являются актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость.

Об актуальности уже было сказано выше, рассмотрим сущность остальных критериев.

Новизна представляет собой общенаучный критерий, который отражает те новые знания, которые были получены ученым в ходе проводимого исследования (В.М. Полонский) [13]. Различают новизну теоретическую (фиксация таких видов знания, как закономерность, подход, принцип, понятие) и практическую (формулировка новых правил, требований, рекомендаций) (Е.В. Яковлев) [22].

Теоретическая значимость характеризуется изменениями, которые произошли или могут произойти в теории под влиянием полученных результатов.

Практическая значимость характеризуется влиянием полученных результатов на социальную и экономическую эффективность практической деятельности. Она определяется наличием в исследовании научно-педагогических рекомендаций (Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева) [22].

При осуществлении социально-педагогического исследования важно обладать *исследовательской культурой*. Под исследовательской культурой социального педагога понимают «системно-интегративное образование, служащее комплексному решению социальных проблем клиента, группы, семьи и т.д., опирающееся на бинарное сопряжение социальных и личностных ценностей и способностей к социальному творчеству как ее смыслообразующих элементов и отражающее тем самым проективное мышление социального педагога, проявляющееся в умении решать проблемы другого (ребенка, человека) средствами социально-педагогического моделирования, проектирования, прогнозирования, конструирования и спо-

собного выстроить собственную систему инновационной исследовательской деятельности» [12, с. 262].

Для педагога-исследователя важно и такое качество, как *исследовательская рефлексия*, под которой понимают проблемное рассмотрение, реконструкцию и интеграцию различного вида знания, направленного на анализ его содержания и способов познания субъектами социально-педагогической деятельности, позволяющих моделировать разноуровневые системы жизнеобеспечения клиента в различных проблемных ситуациях [12].

2.3. Применение теоретических и эмпирических методов исследования в социальной педагогике

В своей деятельности социальный педагог может и должен использовать весь арсенал методов исследования.

Метод (от греч. *metodos* – путь, способ исследования) – ведущее средство получения нового знания, инструмент открытия объективных закономерностей окружающей действительности.

Термин «*метод научного исследования*» по сути дела обозначает категорию, объединяющую и формы научного мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий [22]. Под *методами* исследования понимают способы решения исследовательских задач.

В социальной педагогике применяются общетеоретические, педагогические, социологические, психологические, математические и др. методы.

Опираясь на формулировки понятия «методы педагогического исследования» Л.П. Крившенко [11], В.А. Сластенина [15], С.А. Смирнова [10], под *методами социально-педагогического исследования* следует понимать способы изучения социально-педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений, построения научных теорий.

Существует огромное количество классификаций методов исследования.

В педагогике методы исследования классифицируют на: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического мышления, математические и статистические методы (В.А. Сластенин), общетеоретические методы и эмпирические (практические) (Л.П. Крившенко), методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы (С.А. Смирнов). С точки зрения Е.В. Яковлева, наиболее «рабочей» является классификация, с основу которой положено деление на теоретические и эмпирические методы, поскольку в нее вписываются так называемые непедагогические методы, т.е. методы математики, кибернетики и т.п. [22].

В социальной педагогике предлагаются следующие классификации методов: методы исследования социально-педагогической реальности и методы ее преобразования (С.В. Тетерский); методы исследования, методы воспитания и методы социально-психологической помощи (Ф.А. Мустаева).

Совокупность методов, приемов, специальных заданий целесообразной организации научного исследования характеризуется как *методика исследования*.

Методы *объективны и субъективны* одновременно: они объективны, т.к. позволяют отразить окружающую действительность, измерить ее и исследовать во всех совокупностях; в то же время методы субъективны, т.к. они являются орудием мышления конкретного исследователя.

Остановимся на традиционной классификации методов исследования: теоретические и эмпирические.

К *теоретическим методам исследования* относятся методы теоретического анализа, синтеза, моделирования; сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, индукция, дедукция.

Их роль в исследовании заключается в уточнении, расширении, систематизации научных фактов, объяснении явлений, предсказании результатов.

Анализ – это метод познания, содержанием которого является процесс мысленного расчленения на части предмета исследования, выявления свойств внутренних и внешних связей как изучаемого предмета, так и его частей. В теоретическом анализе используются индуктивные и дедуктивные методы исследования.

Индукция – логический метод обобщения данных, полученных эмпирическим путем, основанный на движении мысли от частных суждений к общему выводу.

Дедукция – логический метод обобщения данных, полученных эмпирическим путем, предполагающий движение мысли от общего суждения к частному выводу.

Сравнение – метод, в результате использования которого устанавливается сходство или различие между рассматриваемыми процессами или явлениями. При сравнении должен

прежде всего выбран критерий, на основе которого будет осуществляться процесс сравнения.

Обобщение – выделение в изучаемых объектах (субъектах) общих черт. Оно осуществляется на основе сравнения. Обобщение убедительнее тогда, когда сравнивается большее количество существенных признаков.

Абстрагирование – мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

Конкретизация – процесс обратный абстрагированию, связан с реконструкцией, воссозданием в уме вычлененных ранее абстракций.

Синтез – это мысленное соединение выделенных путем анализа частей, сторон, свойств предмета исследования в некоторое новое мысленное образование, которое отражает существо изучаемого явления, причем целостная система как результат синтеза служит основой для дальнейшего познания предмета изучения. Однако синтез – это не простое суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникает системы связей, а образуется лишь хаотическое накопление отдельных связей.

Моделирование – это метод исследования процессов, явлений посредством создания моделей. Главным преимуществом моделирования является целостность представления информации об изучаемом явлении или процессе. В зависимости от целей исследования модели классифицируются по различным принципам. Наиболее общие из них следующие:

– по целям использования их в процессе познания;

– по способу воспроизведения в них информации об оригинале;

– по степени участия человека в их создании.

Модели подразделяются на три большие группы: эвристические и дидактические, знаковые и вещественно-технические, естественные и искусственные. В процессе познания модели служат средством объяснения некоторых явлений или интерпретации теории, а также целям проверки теорий на предмет их истинности. Большое значение в социально-педагогических исследованиях приобретает предсказательная (эвристическая) функция модели.

Теоретические методы используются при изучении научной литературы, нормативно-правовых документов. Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно изучены, какие актуальны, какие устарели. Работа с литературой предполагает составление библиографии – перечня источников по исследуемой проблеме, реферирование – сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ, аннотирование – краткая запись общего содержания работы, цитирование – дословная запись выражений, фактов, цифровых данных, содержащихся в изучаемой работе.

К *эмпирическим методам исследования* относятся методы наблюдения, опроса, тестирования, эксперимента, социального проектирования, изучения документов, эксперимент.

В настоящем разделе работы мы не будем подробно останавливаться на характеристике эмпирических методов исследования, поскольку разговор о них является предметом отдельного параграфа 2.2.1.

К числу важнейших признаков методов исследования относят:

– объективность: основанность на достоверном знании, соответствующем познавательному предмету;

– общезначимость: всеобщность, intersубъективность, универсальность сферы применения;

– воспроизводимость: инвариантность получаемых на его основе результатов любым субъектом, в любой сходной ситуации;

– целесообразность: полная определенность и заданность принципов интеллектуального движения, осознанность применения известных способов познания в противоположность неосознанным исканиям путем проб и ошибок;

– необходимость: гарантированность получения результата в отличие от ненаучной особенности случайного, непреднамеренного достижения поставленной цели;

– эффективность: запланированность социальной ассимиляции, использования и внедрения результатов, выявленных на основе научного метода [22, с. 8].

В.И. Загвязинским выделены критерии выбора методов исследования, к которым он отнес:

1) адекватность объекту, предмету, общим задачам исследования, накопленному материалу; 2) соответствие современным принципам научного исследования; 3) научную перспективность – обоснованное предположение о том, что выбранный метод даст новые надежные результаты; 4) соответствие логической структуре (этапу) исследования; 5) направленность на всестороннее гармоничное развитие личности;

б) гармоническую связь с другими методами в единой методической системе [3, с. 148].

Методы находятся в постоянном развитии: выявляются новые возможности уже известных методов, происходит их обогащение за счет приращения знаний из других наук и др. Исследователю необходимо это учитывать и обращаться к комплексному использованию методов, что позволит получить значимый для науки и практики результат.

Социологические методы исследования и особенности их применения в деятельности социального педагога. Социальная педагогика существует на стыке научных дисциплин, огромное влияние на ее становление и развитие оказывала и оказывает социология. В значительной степени социальная педагогика опирается на методы исследования именно этой науки – наблюдение, опросные методы, тестирование и др.

Самый универсальный метод, который может использоваться в разнообразных ситуациях – это *наблюдение*.

Наблюдение – это метод сбора первичной социальной информации об изучаемом объекте путем непосредственного восприятия и прямой регистрации фактов, имеющих значение для целей исследования.

В случае проведения социально-педагогического исследования следует учитывать специфику педагогического наблюдения, которое связано с педагогическим процессом и характеризуется целенаправленностью.

Научное наблюдение отличается от житейского: 1) целенаправленностью; 2) наличием плана наблюдения; 3) самостоятельностью (оно является самостоятельной, а не попутной задачей); 4) естественностью (проведением в есте-

ственных условиях); систематичностью; 5) объективностью; 6) непосредственным визуальным и слуховым восприятием (иногда используются специальные технические средства); 7) фиксацией данных по определенной схеме, системе [8, с. 203; 19, с. 13–14].

В социологическом наблюдении источником информации является поведение исследуемого лица. Исследователь непосредственно наблюдает за происходящими поступками, событиями, явлениями, процессами, иногда даже участвует в них. Свои впечатления он регистрирует в соответствии с разработанной программой. Этот вид наблюдения называется прямым наблюдением.

В некоторых случаях в социальных науках наблюдением называют любую процедуру – опрос, сбор письменных сведений путем обхода по домам, визуальное наблюдение, противопоставляя ее косвенному наблюдению – получению знания из литературных источников.

Наблюдение может использоваться только для изучения сегодняшних, а не будущих или прошлых событий.

Специфика социологического исследования, в отличие от естественнонаучного, заключается в том, что: 1) наблюдаемым и наблюдателем являются люди; 2) наблюдатель может оказывать влияние на изучаемый процесс или объект наблюдения; 3) изучаются факты, которые никогда не повторяются. Кроме того, в социологической, психологической и педагогической литературе выделяют разные виды наблюдения, чего нет в естественнонаучном наблюдении.

Существует огромное разнообразие видов наблюдения в зависимости от оснований для классификации.

По **характеру контактов** с наблюдаемым объектом наблюдение (о чем мы уже упоминали выше) бывает: *непосредственное* (прямое) и *косвенное*.

По **временной организации**: непрерывное и дискретное (в отдельные промежутки времени).

По **регулярности проведения** наблюдение может быть:

а) *систематическое*: характеризуется, прежде всего, регулярностью фиксации действий, ситуаций, процессов в течение определенного времени; позволяет выявить динамику процессов, значительно повысить достоверность экстраполяции их развития. Область применения систематического наблюдения – от поискового до экспериментального исследования процесса или объекта;

б) *случайное*: наблюдение заранее незапланированного явления, деятельности, ситуации.

По **частоте проведения**: однократное (один раз в течение определенного периода) и многократное – панельное (несколько раз через некоторые промежутки времени) наблюдение.

По **условиям организации** наблюдение подразделяется на:

а) *полевое*: производится в естественной обстановке, реальной жизненной ситуации, при непосредственном контакте с изучаемым объектом;

б) *лабораторное*: вид наблюдения, при котором условия окружающей среды и наблюдаемая ситуация определяется педагогом. Основное достоинство – максимальная, по сравнению с другими видами наблюдения, возможность выявить все факторы ситуации и установить связь между ними.

По **степени формализации процедуры** наблюдение бывает:

а) *структурированное*: при котором заранее определяется, какие из элементов (на них сосредоточивается внимание) изучаемого процесса или ситуации имеют наибольшее значение для педагога, а также формируется специальный план записи наблюдений до начала сбора информации;

б) *неструктурированное*: наблюдатель определяет лишь самые общие черты ситуации, примерный состав наблюдаемой группы, не определяет заранее, какие элементы процесса он будет изучать, не имеет детального плана действий.

По степени участия наблюдателя в исследовании ситуации наблюдение подразделяется на следующие виды:

а) *включенное*: вид наблюдения, при котором наблюдатель в той или иной степени непосредственно включен в изучаемый процесс, находится в контакте с наблюдаемыми людьми и принимает участие в их деятельности. Это наблюдение изнутри, когда исследователь на время наблюдения становится членом того или иного объединения. В таких условиях наблюдение помогает исследователю глубже разобраться в изучаемой проблеме;

б) *невключенное*: исследователь находится вне изучаемого объекта или явления. Невключенное наблюдение – это восприятие какого-либо явления со стороны.

Наблюдение также может быть *лонгитюдное* (продольное), когда, например, изучаются условия развития ребенка в семье с 1 по 11 класс (наблюдение ведется на протяжении длительного времени, в данном случае – 10 лет); *ретроспективное* (обращенное к прошлому), когда изучаются биографические данные ребенка и его родителей.

В зависимости от наличия элементов контроля:
контролируемое (при котором проводится серия повторных наблюдений) и *неконтролируемое* (исследование реальных жизненных ситуаций, описание социальной атмосферы, в которой происходит эксперимент) наблюдение.

Вид наблюдения зависит от характера объекта и поставленных целей.

Наблюдение может быть организовано с трех *позиций*:

– с нейтральной (присутствует сторонний наблюдатель, например, студент, приглашенный на урок опытного педагога);

– с позиции руководителя (когда студент сам ведет урок в ходе прохождения практики);

– с включением исследователя в реальную деятельность (студент участвует в принятии решения совместно с учителями на педагогическом совете).

В социологии объектом наблюдения выступает социальная общность, коллектив, группа, индивид, их состояние; социальный процесс, тот или иной аспект социальной действительности.

В педагогике – личность, коллектив, педагогический процесс, явление.

В социальной педагогике в качестве объекта наблюдения могут выступать объекты, явления, связанные как с педагогическими, так и социальными процессами.

Единицами наблюдения могут быть:

– социально-демографический портрет группы изучаемых (внешние характеристики по полу, возрасту, образованию, предполагаемому уровню их обеспеченности);

– стиль поведения, эмоциональные реакции;

– реакции на вопросы, просьбы и т.д.

Результаты наблюдения регистрируются в разных исследовательских документах: бланках наблюдения, карточках, протоколах, дневниках.

Бланк наблюдения является основным инструментом проведения формализованного наблюдения. Для разработки бланка необходимо уточнить единицы наблюдения – конкретные понятия (категории), в которых отражаются важнейшие вопросы, интересующие наблюдателя.

Для регистрации данных наблюдения разрабатывается отдельная карточка на каждую значимую ситуацию. *Карточка наблюдателя* – это методический документ, предназначенный для регистрации признаков наблюдаемых лиц, явлений, процессов в строго формализованном и, как правило, закодированном виде [8, с. 210]. Это позволяет сопоставить информацию, полученную несколькими наблюдателями.

Так, например, для изучения собраний различных типов могут быть разработаны следующие карточки для регистрации результатов наблюдения: 1) общая характеристика собрания; 2) ситуации перед началом собрания; 3) организационный период; 4) карточка докладчика или выступающего; 5) карточка реакций аудитории на доклад, выступление; 6) описание общей ситуации во время дискуссии, прений; 7) ситуации при принятии решений собрания; 8) ситуация при обсуждении поправок и дополнений к проекту решения; 9) ситуация после окончания собрания.

Расширенный вариант карточки представляет собой *протокол наблюдения*. Он предназначен для регистрации результатов формализованного и неформализованного наблюдения.

Методическим документом, предназначенным для систематического наблюдения и фиксации результатов в формализованном и неформализованном виде, является *дневник наблюдения*. Его отличие от двух предшествующих документов заключается в том, что здесь фиксируются не только необходимые сведения об объекте, но и собственные размышления, действия, трудности, с которыми сталкивается наблюдатель.

Для повышения уровня надежности получаемой информации наблюдатель должен соблюдать ряд требований [7, с. 4]:

- точности: совпадение реальных и полученных при измерении количественных показателей изучаемого явления;

- достоверности: соответствие действительных и зафиксированных исследователем качественных характеристик изучаемого явления;

- устойчивости: получение одних и тех же результатов при многократном использовании данного метода или методик;

- репрезентативности: тождество характеристик, присущих объектам разного масштаба.

Этапы проведения наблюдения. В социологических исследованиях выделяют, как правило, четыре этапа:

1. Этап подготовки исследования, на котором составляется программа, определяются сроки проведения наблюдения, формируется рабочая группа, распределяются обязанности; составляется сетевой график исследования; решаются финансовые и материально-технические проблемы; проводится разъяснительная работа среди исследуемых; выбирается вид наблюдения, подготавливаются документы (карточки, протоколы, дневники); осуществляется инструктирование наблюдателей; по воз-

возможности проводится пилотажное исследование с целью апробации методики и техники проведения наблюдения.

2. Этап сбора первичной социологической информации – этап непосредственного наблюдения, на котором происходит сбор информации и фиксация ее в документах наблюдения.

3. Этап обработки материала – информация может обрабатываться вручную и при помощи ЭВМ. Для обработки используются математико-статистические методы. В результате полученные данные сводятся в таблицы, изображаются в виде графиков, схем, матриц.

4. Этап оформления результатов – результаты тщательно изучаются, на их основе делаются выводы, формулируются разные социальные закономерности, тенденции, новые проблемы; оформляются основные выводы в виде научного отчета.

В педагогике выделены следующие этапы наблюдения: определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации (как наблюдать); выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи); обработка и интерпретация полученной информации (каков результат) [15, с. 55].

Достоинство наблюдения как метода заключается в возможности изучать предмет в естественных условиях, учитывать его многогранные связи и проявления, изменять конкретную ситуацию или намеренно создавать новую и др.

Недостатки наблюдения: трудоемкость и продолжительность, влияние субъективных факторов (самого исследователя) на процесс наблюдения; невозможность наблюдения

за большим количеством лиц, явлений; невозможность вмешиваться в изучаемый процесс, делать точные замеры; изучать некоторые явления, процессы; повторять наблюдение и др. [8, с. 252–259].

Несмотря на то что наблюдение считается пассивным методом научного исследования, оно позволяет изучать проблемы, не допускающие экспериментального решения, анализировать деятельность, поведение ребенка или группы в естественных условиях, «поймать» сам момент проявления поступка, и поэтому считается одним из основных методов, используемых в практике социального педагога.

Социальному педагогу очень часто нужна информация, которая недоступна прямому наблюдению. Это может быть информация о мотивах, интересах, предпочтениях растущего человека, его отношениях в семье, в среде сверстников, с учителями. Такую информацию можно получить при помощи опроса.

Опрос – самый распространенный вид социологического исследования и широко используемый метод сбора первичной информации в педагогике. Поэтому он адекватен и для социально-педагогического исследования.

Методы опроса – методы сбора эмпирических данных об объективных фактах, мнениях, знаниях и т.д., основанные на непосредственном или опосредованном взаимодействии между исследователем и опрашиваемым.

Специфика метода опроса заключается в источнике информации – человеке (респонденте). Этот метод дает возможность получения значительного объема информации в короткие сроки при помощи включенных в опросный лист вопросов.

Метод опроса используется в научном исследовании в различных *формах*: письменной (анкетирование), устной (беседа, интервью) и социометрической.

Анкетирование – это метод массового сбора материала с помощью анкеты. *Анкета* представляет собой совокупность упорядоченных по содержанию и форме вопросов, логически связанных с целью исследования.

Поскольку анкетирование является наиболее оперативным методом сбора информации, овладеть его методикой несложно, к тому же результаты анкетирования просто обработать, этот метод очень популярен в социально-педагогических исследованиях.

Социальный педагог может использовать *прямое* (ответы записываются лично опрашиваемым лицом) или *косвенное* (ответы предлагает анкетер) анкетирование; *очное* (прямое общение, анкета заполняется в присутствии исследователя) или *заочное* (ответы на вопросы анкеты респондент дает вне поля зрения анкетера); *групповое* (единовременно анкету заполняют несколько респондентов) или *индивидуальное*; *прессовое* (анкета публикуется на страницах газет, журналов), *почтовое* (вопросы рассылаются с просьбой вернуть по почте), *раздаточное* (анкеты раздаются каждому респонденту) анкетирование.

Для получения полной, необходимой, достоверной информации социальный педагог должен знать структуру анкеты и овладеть методикой ее составления.

При составлении анкеты необходимо соблюдать определенные требования, связанные с формулировкой и постановкой вопросов. Прежде всего следует помнить, что анкета –

это упорядоченный список вопросов. По мнению С.С. Новиковой [8], анкета должна состоять из трех частей: 1) вводная часть; 2) основная часть; 3) «паспортчика».

Вводная часть. Цель – пробудить желание респондента отвечать на вопросы. Она включает обращение к респонденту, в котором указываются: а) данные организации, проводящей опрос; б) цель и задачи анкетирования, теоретическое и практическое значение решения этих задач; в) значимость участия респондента в анкетировании; г) гарантированность анонимности анкетирования; д) указания по заполнению анкеты; е) предварительное выражение благодарности за участие в анкетировании.

Требования к составлению вводной части:

- не должна быть большой;
- должна быть ясной и понятной для любого респондента;
- должна мотивировать на участие в опросе.

Основная часть. Строится по принципу от простого к сложному: начинается с легких (контактных) вопросов, которые должны заинтересовать респондента, «затянуть» в процесс анкетирования. Эти вопросы должны быть просто сформулированы и предполагать легкие ответы. Переход от простых вопросов к сложным основывается на правиле воронки, по которому опрашиваемый постепенно вырабатывает навык заполнения анкеты, «втягивается в проблему».

После контактных вопросов начинаются вопросы основные – самые важные и трудные. Ответы на них дают главную информацию по интересующей проблеме, именно они согласуются с целью и задачами исследования.

Для отдельной задачи лучше сформулировать свой блок вопросов, которые могут в анкете следовать один за другим или располагаться между вопросами других блоков. Самые сложные вопросы следует располагать в середине анкеты. На последнем месте ставят заключительные вопросы, как правило, предполагающие простые ответы. Их функция – снять психологическое напряжение у респондента. Вместе с положительным эффектом такого расположения вопросов существует и так называемый «эффект эха», когда при сужении темы в последних вопросах происходит взаимовлияние предыдущих вопросов на последующие.

«Паспортчика». В нее включают вопросы, связанные с получением информации о профессии, образовании, социальном и семейном положении, поле, возрасте респондента. Располагается в конце анкеты.

В конце анкеты желательно поблагодарить респондента за участие: «Благодарим за участие в исследовании», «Спасибо за помощь», «Спасибо за то, что, несмотря на занятость, Вы нашли время и возможность ответить на вопросы нашей анкеты» и т.п.

Для составления анкеты необходимо знание классификации вопросов, привил их выбора в зависимости от цели исследования и правил выбора для них места в структуре анкеты.

Для получения простой по содержанию информации можно использовать *открытые, закрытые, полуоткрытые по форме* вопросы. Для выяснения более сложных признаков могут быть использованы альтернативные вопросы, вопросы-меню, вопросы-иллюстрации, шкальные вопросы и др.

Закрытые вопросы – это вопросы с готовыми вариантами ответов, которые должны содержать максимально возможные ответы.

Полузакрытые (полуоткрытые) вопросы – позволяющие уклониться от предложенных ответов, предполагающие такие варианты ответов, как «Не думал», «Не помню» или ответить по-своему в строке «Другие варианты ответа».

Открытые вопросы – респондент должен самостоятельно сформулировать и записать ответ. Эти вопросы позволяют получить более полную, богатую по содержанию информацию.

Выбор формы вопроса зависит от: 1) информации, которую хочет получить исследователь; 2) знания исследователем всех возможных вариантов ответов; 3) цели исследования: если нужно выявить факты и перечень ответов заранее известен, используют закрытые вопросы; если необходимо получить информацию о структуре представлений по проблеме, задают открытый вопрос; 4) информированности респондента по исследуемой проблеме: если он хорошо знаком с проблемой, то охотнее будет отвечать на открытые вопросы; если менее знаком или совсем незнаком, ему будет легче опереться в ответе на предложенные варианты.

Открытые и закрытые вопросы могут быть заданы в *прямой* и *косвенной форме*. Прямой вопрос позволяет получить прямую информацию от респондента: «Нравится ли тебе твой класс?». Косвенный вопрос предполагает получение информации с помощью серии вопросов, дает возможность респонденту высказаться с позиции группы, коллектива: «Принято считать, что... А как думаете Вы?»

В зависимости от конструкции варианта ответа вопросы могут быть следующими:

1. *Дихотомические* вопросы, предполагающие ответы «да-нет»: «Любите ли Вы..?», «Нравится ли Вам...?»

2. *Альтернативные* вопросы, включающие ответы, которые несут взаимоисключающий характер: «В каком классе вы учитесь?» (ответы: а) 5–6; б) 7–8; в) 9–11).

3. *Поливариантные* вопросы: «типа меню» – дается набор вариантов ответов, из которого респондент должен выбрать несколько: «Какие книги Вам нравятся?»

«Капитанская дочка» А.С. Пушкина	1
«Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова	2
«Война и мир» Л.Н. Толстого	3
«Мастер и Маргарита» М. Булгакова	4
«Горячий снег» Ю. Бондарева	5

Иногда респонденту предлагается *проранжировать* варианты ответов: Кому из родственников ты доверишь свою тайну? Распредели по степени значимости.

Мама	1
Папа	2
Сестра	3
Бабушка	4
Дедушка	5
Дядя	6

4. *Шкальные* вопросы: содержат шкалу измерения признака вопроса – по ответу респондента можно увидеть интенсивность какого-либо явления, мнения. Они могут быть заданы в виде вопроса: «Довольны ли Вы своими учебными достижениями?» (Очень доволен; скорее доволен, чем недоволен; я

безразличен к учебе; учебой недоволен). Также – в виде строчной разверстки (отметьте на шкале степень значимости для Вас мнения родителей). В табличной форме, когда шкала измерений располагается либо построчно, либо по столбцам: «Из каких источников Вы черпаете важную для себя информацию? Обведите нужную цифру на каждой строчке» (см. табл. 4).

Таблица 4

Источники информации	Почти всегда	Часто	Редко	Никогда
Книги	3	2	1	0
Телевидение	3	2	1	0
Интернет	3	2	1	0
Разговоры со сверстниками	3	2	1	0
Самостоятельная учебная деятельность	3	2	1	0

5. *Вопросы-диалоги*: разновидность функциональных вопросов, состоящих из противоположных высказываний воображаемых лиц. Респонденту необходимо согласиться с одним из псевдособеседников.

6. *Вопросы-иллюстрации*: респонденту предлагается рисунок с изображением собеседников и высказывание одного из них. Ему в роли второго собеседника необходимо завершить начатое предложение.

По цели вопросы делят на содержательные и функциональные. *Содержательные* направлены на раскрытие со-

держания определенных процессов и явлений, их взаимосвязи. *Функциональные* – на упорядочение течения опроса. Они бывают:

– *функционально-психологические*, направленные на снятие напряжения и сохранения интереса к анкете, предназначенные для перехода от одной темы к другой, сохранения отношений между исследователем и респондентом; среди них выделяют *буферные вопросы* – предназначены для смягчения взаимовлияния вопросов в анкете, для создания «мостиков» между блоками вопросов;

– *вопросы-фильтры*, предназначены для получения данных, которые будут характеризовать не всех респондентов;

– *контрольные вопросы* – направлены на проверку достоверности данных. Это *вопросы-тесты* («Знаете ли вы хорошо современную психологическую литературу?») Затем через 10–20 вопросов предлагается выбрать из перечня ответов наиболее известных ученых-психологов); *вопросы-ловушки* («Были ли Вы вчера в школе?» – а через несколько вопросов «Какая тема была вчера на уроке математики?»).

По содержанию принято выделять *вопросы о фактах* (сбор сведений о фактах объективной действительности), *о знаниях* (позволяют определять степень информированности о тех или иных событиях, явлениях, отношениях), *о внутренних состояниях* (помогают получить сведения о мнениях, отношениях, интересах, мотивах, стремлениях, а также об оценке других людей и самих себя).

Анкета должна отвечать ряду общепризнанных **правил** (С.С. Новикова, А.В. Соловьев; Л.М. Фридман) [8; 19]:

По формулировке вопросов:

1. Вопросы не должны содержать трудных и неясных формулировок, специальных терминов.

2. В вопросах не должны проследиваться ценности, мнение, установки исследователя.

3. Нельзя допускать, чтобы конструкция вопроса склоняла к ответу.

4. Если на один вопрос много вариантов ответов, лучше задать несколько вопросов.

5. Вопросы закрытых анкет должны предполагать ответ только в одном смысле (да, нет, не знаю) или предлагать несколько ответов, из которых надо сделать выбор.

6. Нельзя предлагать вопросы, требующие нравственной или социальной оценки своих качеств («Считаете ли вы себя самоуверенным или неуверенным?» – *лучше* «После того как прошел критический момент ситуации, склонны ли вы думать о чем-либо, что вы должны были сделать, но не сделали?»).

7. На выяснение одной характеристики должно быть направлено несколько вопросов, которые контролировали бы искренность ответов учеников.

При составлении композиции анкеты:

1. Необходимо проверить, достаточно ли ясно объяснена респонденту техника ответов на вопросы.

2. Вопросы в начале анкеты должны быть простыми, в середине – сложными, в конце – снова простыми.

3. При переходе от одного блока вопросов к другому необходимо включить буферные вопросы.

4. Основные и контрольные вопросы лучше не располагать друг за другом.

5. Если есть подозрение, что не все респонденты компетентны в вопросах, необходимо вставить вопрос-фильтр.

6. Нельзя допускать скопления однотипных вопросов.

7. Не следует задавать вопросы, превышающие возможности памяти респондентов (о событиях, которые произошли очень давно).

При графическом оформлении анкеты:

1. Шрифт текста не должен быть слишком мелким.

2. Текст вопроса и варианты ответов лучше печатать разными шрифтами для их различимости.

3. Для ответа на открытые и полукоткрытые вопросы должно быть достаточное количество строк.

4. Нельзя допускать переноса половины ответов на вопрос на другую страницу.

Чтобы окончательно удостовериться в качестве составленной анкеты, нужно провести пробное исследование на небольшой группе людей. Это позволит не только уточнить правильную формулировку и содержание вопросов, полноту варианта анкеты, но и выявить и исключить лишние вопросы, определить те, которые будут наиболее сложными для опрашиваемых, и сделать их более доступными.

Достоинствами анкетного метода являются: массовость обследования, большая скорость сбора информации; легкая обработка результатов, широкое применение математических методов анализа данных; возможность получения письменных ответов на такие вопросы, которые в устной форме остаются без ответа; возможность сравнения результатов нескольких обследований; удобные способы фиксации результатов (в анкетах за-

крытого типа); уменьшение вероятности неправильного понимания вопросов (в анкетах закрытого типа).

Недостатки: не позволяет полностью охарактеризовать все сферы личности; с его помощью трудно рассчитывать на глубокое проникновение в ситуацию, на полные, правильные, точные ответы, т.к. различные респонденты на вопросы могут отвечать по-разному, а потому часто возникают и трудности в классификации ответов; ответы не всегда являются достаточным условием для окончательных выводов; метод не является гибким, поскольку нельзя вмешиваться, изменять что-либо; невысокая объективность ответов; жесткий список вопросов может ограничить круг мыслей опрашиваемых и заставить ответить не то, о чем думают в действительности; не учитывает различное понимание респондентами вопросов.

Анкетирование – искусственный метод исследования, при его использовании можно рассчитывать на получение большого объема информации, но вместе с тем нужно быть готовым получить намеренно искаженные, неточные сведения, поэтому необходимо подтвердить полученные результаты при помощи других методов исследования.

Наряду с анкетированием одним из видов опроса является **беседа**.

Беседа – это диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. Беседа – это не обычный разговор, в ней позиции исследователя и респондента асимметричны: ведущий беседу активен, он определяет тему и характер разговора, направляет его в определенное русло, он должен говорить меньше, давая высказаться собеседнику.

Беседа схожа с анкетированием, но имеет и ряд отличий.

Сходство беседы и анкетирования проявляется в том, что респонденту предоставляются вопросы, на которые необходимо ответить. Для беседы и анкетирования сохраняются единые требования к вопросам: они должны быть ясными, недвусмысленными.

Различие их в том, что анкетирование – это заочный метод опроса, а беседа – очный. Беседа проходит в устной форме, а анкетирование – в письменной. Беседа проводится индивидуально, а анкетирование используется при массовом сборе информации. И наконец, беседа проводится в свободной форме, а содержание анкеты регламентируется заранее продуманными и выстроенными в четкой последовательности вопросами. Кроме того, в живом контакте исследователя и испытуемого во время беседы появляется возможность индивидуализации вопросов, их варьирования, дополнительных уточнений.

Тем, что во время общения информацию можно получить естественным и простым путем, беседа близка наблюдению. Отличие заключается в том, что во время беседы мы получаем объективную информацию о поведении человека, а во время наблюдения – субъективные данные, пропущенные через сознание человека.

Беседа наиболее приемлема как метод исследования, когда необходимо получить информацию о самочувствии человека, его проблемах, планах. Она актуальна при изучении мнений, вкусов, оценок, предпочтений, ожиданий [8, с. 190].

Требования к беседе:

1) необходимо наличие тихого места, где никто не отвлекает;

- 2) необходимо расположить собеседника;
- 3) необходимо наличие таких умений, как:
 - умение соединять роли участника беседы и наблюдателя;
 - умение читать вербальную и невербальную информацию;
 - умение фиксировать данные беседы (во время или после беседы);
 - умение управлять разговором: предпочтительны вопросы в нейтральной форме;
 - умение задавать уточняющие вопросы.

К *достоинствам* беседы относят [8, с. 199]:

- 1) естественность и близость к обычному разговору;
- 2) сравнительную простоту использования;
- 3) гибкость и возможность различных модификаций;
- 4) широту и разнообразие получаемой информации;
- 5) способность выявлять значимые переживания.

Недостатки беседы следующие:

- 1) слишком большой объем или скудность получаемой информации;
- 2) проблемы, связанные со способом фиксации информации;
- 3) трудоемкая обработка информации качественного типа;
- 4) сложность сопоставления данных, полученных от разных людей;
- 5) возможность искажения данных, связанная с субъективным восприятием полученной информации исследователем.

Близким термину *беседа* по значению выступает термин *интервью*. В английском языке эти понятия являются синони-

мичными. Однако в разных науках эти термины разводят, отдавая предпочтение одному из них: в социологии – интервью, в психологии – беседе.

Интервью социологи рассматривают как метод получения информации, стоящий между анкетированием (массовым опросом) и беседой.

Интервью проводится устно в ситуации один на один. Этот метод основан на том, что исследователь имеет на руках опросный лист (лист с вопросами, или анкету), задает тему для выяснения точки зрения испытуемого по изучаемому вопросу, зачитывает один за другим вопросы и сам регистрирует ответы респондента (в письменной форме или при помощи технических средств).

Отличие интервью от беседы в том, что при интервьюировании общение ограничено перечнем вопросов, исследователь имеет конкретный интерес, который удовлетворяет путем «очного анкетирования».

Существует такая форма, как *интервью по телефону*. Оно имеет ряд особенностей: а) обычно довольно короткое; б) имеет узкую направленность; в) исследователь ограничен словесной информацией и не имеет возможности наблюдать за невербальными реакциями человека; г) не все категории граждан могут участвовать в этом способе опроса (только те, кто имеет телефон).

Выделяют такую форму интервью, как *стресс-интервью*, когда исследователь во время общения незаметно вводит элементы манипулирования ситуацией: то задает вопрос, когда собеседник еще не ответил на предыдущий, то делает паузы после того, как респондент уже ответил, стараясь про-

следить за его реакцией. Это позволяет собрать дополнительную информацию о характере, темпераменте человека.

К *достоинствам* интервью можно отнести возможность своевременной фиксации ответов собеседника и тем самым соблюдения полноты получаемой информации. Недостатком интервьюирования является потеря большого количества времени либо на записывание информации во время разговора, либо на фиксацию данных после него путем прослушивания записи с технического средства (диктофона, магнитофона и др.) и обработки материала.

Специфика применения социологических методов исследования в деятельности социального педагога. Диагностическая функция в деятельности социального педагога предполагает использование всего арсенала методов исследования, в том числе и методов, пришедших в педагогику из социологии. К ним относятся прежде всего наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование. Учитывая то, что они достаточно просты в использовании, социальный педагог прибегает к ним особенно часто. Несмотря на их внешнюю привлекательность, несложность в использовании, социальные педагоги, особенно молодые и будущие специалисты, допускают ошибки в их применении. В этой связи еще на этапе получения профессиональных знаний будущим социальным педагогам следует овладеть рядом компетенций, отражающих способность реализовать эти методы в своей практической деятельности.

В данном разделе выделяются основные аспекты, на которые следует ориентироваться социальным педагогам в практической профессиональной деятельности, а также предлага-

ется комплекс заданий, работа с которыми позволит предупредить проблемы в их использовании.

Сталкиваясь на практике с необходимостью применения наблюдения, беседы, анкетирования и интервьюирования в своей деятельности, социальный педагог прежде всего обращается к теоретическим знаниям о выбранном для изучения ребенка или семьи, класса и т.п. эмпирическом методе, но большую сложность представляет процесс использования этого метода. Рассмотрим, какие конкретно трудности и проблемы возникают у социального педагога в использовании названных методов, как их называют в науке, сбора и накопления данных.

К числу часто возникающих проблем и соответственно *ошибок* в реализации метода наблюдения относят:

– ошибки в подготовке процедуры наблюдения (отсутствие знаний о содержании и особенностях данного метода исследования, отсутствие точной формулировки цели наблюдения, непродуманность плана наблюдения, неточное определение параметров наблюдения и т.п.);

– ошибки в реализации метода наблюдения в собственной деятельности (отсутствие программы наблюдения, несоблюдение этических норм в процессе наблюдения (назойливость, резкость в общении и др.); торопливость в формулировке окончательных выводов, необоснованность выводов);

– ошибки на этапе подведения итогов наблюдения (несоответствие выводов цели наблюдения, некорректность в формулировке выводов, отсутствие письменного отчета по результатам наблюдения и т.п.).

Основными *проблемами и ошибками* в реализации метода анкетирования для начинающих социальных педагогов являются:

– на этапе подготовки: отсутствие или неполнота знаний об анкетировании и его особенностях; незнание видов, форм вопросов; отсутствие перекрестных вопросов; неумение подбирать вопросы, соответствующие целевой установке; непредусмотрительность в оценке случайных факторов, способных помешать проведению анкетирования;

– на этапе реализации: незнание особенностей процедуры подготовки респондентов к анкетированию и неумение привлечь их внимание;

– на этапе подведения итогов: скоропалительность выводов, неполнота выводов, отсутствие учета правдивости / лживости в ответах учащихся и др.

Укажем на основные *проблемы* в проведении беседы и интервью:

– на этапе подготовки специфической проблемой является наличие / отсутствие знаний об особенностях проведения беседы, подготовка уточняющих вопросов, а также вопросов альтернативных подобранным для основного хода беседы (интервью); учет в подборе вопросов индивидуальных и возрастных особенностей собеседника;

– на этапе реализации: отсутствие плана беседы (вопросов), непродуманность хода беседы, отсутствие коммуникативных навыков у педагога; неумение вывести на откровенный разговор и др.; неспособность подвести беседу к логическому завершению;

– на этапе подведения итогов: неумение составить отчет по результатам беседы (интервью), отсутствие процедуры формулировки выводов совместно с учеником и др.

Учитывая названные ошибки, следует сформулировать основные принципы деятельности социального педагога при проведении каждого метода исследования.

К основным практико-ориентированным правилам проведения наблюдения и опросных методов исследования с точки зрения компетентностного подхода необходимо отнести:

1) наличие у социального педагога декларативных знаний о специфике метода исследования: знать, что делать в рамках каждого метода исследования;

2) наличие процедурных знаний: знать, как использовать этот метод и как использовать его эффективнее;

3) соблюдать основные требования при реализации метода:

– при наблюдении – целенаправленности, планомерности, систематичности, объективности, фиксации данных и др.;

– при анкетировании – целенаправленности, валидности, точности формулировок вопросов, последовательности в расположении вопросов, обоснованности выводов полученным результатам;

– при проведении беседы (интервью) – целенаправленности, соблюдения правил диалога и межличностной коммуникации, учета возрастных и индивидуальных особенностей, учета коммуникативных особенностей.

Объектами наблюдения, анкетирования, беседы и интервьюирования в работе социального педагога являются: ребенок, родители, семья в целом, класс как социальный кол-

лектив и т.п. Поэтому перечисленные методы прежде всего направлены на изучение и анализ культурно-бытовых отношений в семьях учащихся; изучение и анализ морально-психологического фона учебного учреждения с целью выявления его воздействия на личность; определение центров социально-культурного влияния на личность и изучение их воспитательного потенциала; изучение личностных проблем учащихся (фактов отклоняющегося поведения, необходимость в социальной защите), социальных проблем семей учащихся (выявление неблагополучных семей) и др.

В своей исследовательской деятельности социальный педагог использует опросные методы чаще всего в изучении личности ребенка, взаимоотношений ученика и родителей или классного коллектива. С помощью опросных методов социальный педагог может получить информацию по большинству направлений своей деятельности (по Т.А. Шишковец) [20]: в рамках социально-педагогической защиты прав детей (выявить учащихся, нуждающихся в социальной защите), обеспечения социально-педагогической поддержки семьи в формировании личности ребенка (раннее выявление проблемных семей), социально-педагогического консультирования (выявление проблем ребенка, семьи для составления содержания консультации), социально-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации (раннее выявление и предупреждение фактов отклоняющегося поведения и его причин), создания педагогически ориентированной среды для оптимального развития личности (выявление качества среды, ориентированности, уровня влияния на личность и т.п.).

Наблюдение используется социальным педагогом в рамках этих же направлений. Для наблюдения за личностью учащихся социальный педагог разрабатывает план наблюдения. Его структура может быть разной, но обязательно должна включать такие параметры наблюдения, как дата, место проведения наблюдения, особенности поведения ребенка непосредственно в наблюдаемый отрезок времени (проявляемые качества, поступки и т.п.).

В наблюдении за семьей учащихся актуальную информацию социальный педагог собирает, используя различные варианты «Акта первичного (вторичного) обследования условий жизни ребенка», «Акта обследования условий жизни и воспитания учащегося».

Результаты наблюдения могут использоваться в процессе оказания социально-педагогической помощи в решении личностных проблем школьников, социальных проблем семьи и школьного коллектива, при разрешении конфликтных ситуаций, в процессе проведения семейного консультирования.

Несмотря на то, что наблюдение, анкетирование, беседа и интервьюирование имеют свои недостатки, прежде всего субъективность в оценке получаемой информации, вероятность получения неточных фактов сведений, обмана со стороны респондентов, они не теряют своей популярности в практической социально-педагогической деятельности, их необходимо социальному педагогу знать и уметь правильно и продуктивно использовать.

Анализ документов и эксперимент как эмпирические методы в социально-педагогическом исследовании. Изучение документов – обязательная составляющая социально-

педагогического исследования. Большая часть информации, необходимая социальному педагогу в его исследовательской деятельности, содержится в документах. Документом в социологии называется специально созданный человеком предмет, предназначенный для передачи или хранения информации [14, с. 276]. В документах фиксируется состояние и изменение социальных процессов во времени. Поэтому многие общественные науки используют документы в качестве объектов изучения.

Документы **классифицируются** по разным основаниям.

По способу фиксирования они бывают: *письменные* (рукописные, печатные, машинописные); *иконографические*, или *аудиовизуальные* (видео-, кино-, фотодокументы, картины, гравюры) и *фонетические*, или звуковые (грампластинки, магнитные, лазерные записи).

По форме изложения: *вербальные* (в виде письменного текста) и *статистические* (сведения зафиксированы в цифровой форме).

По статусу документального источника классифицируются на: *официальные*, исходящие от тех или иных органов власти, государственных и общественных учреждений, и *неофициальные* (личные карточки, анкеты, заявления, жалобы), а также документы, составленные отдельными работниками, – отчеты, описания, статистические обобщения.

По отношению к источнику информации: *первичные* (полученные в результате самостоятельного наблюдения или опроса) и *вторичные* (информация «из вторых рук»).

По характеру создания: *индивидуальные* (созданные одним автором) и *групповые* (созданные группой авторов).

В социально-педагогическом исследовании важно изучение таких документов, как устав школы, Положение о работе совета профилактики, классные журналы, личные медицинские карты учащихся, справки, объяснительные записки, библиотечные формуляры, дневники и др.

В социально-педагогической исследовательской деятельности метод анализа документов используется с целью получения эмпирического материала: а) о содержании деятельности учреждения, отдельной личности; б) об основных направлениях работы организации, отдела, социального педагога; в) функциональных обязанностях (при анализе уставов, положений, инструкций и др.) и о многом другом. Его, как правило, используют на начальной стадии исследования, когда знакомятся с учреждением, проблемой, ребенком, семьей и т.п.

Работа с документами может стать для исследователя отправной точкой в изучении возникающих проблем и явлений. Анализ документов часто дает большую часть необходимой информации, что ведет к более точному и целенаправленному использованию других методов исследования.

Существует несколько **видов анализа документов**.

Традиционный анализ – классический, качественный, неформализованный. Под традиционным анализом понимается все многообразие умственных операций, направленных на интерпретацию сведений, содержащихся в документе [14, с. 289].

Традиционный анализ представляет собой цепочку логических, умственных, направленных на выяснение сути анализируемых документов. Он помогает исследователю уловить основные идеи и мысли материала, проследить их развитие, выяснить логику их обоснования и оценить следствия. Он мо-

жет быть *внешний* – анализ исторического контекста документа и *внутренний* – анализ содержания документа.

Формализованный анализ – количественный, контент-анализ. Рассчитан на изучение большого количества документов. Суть контент-анализа, по мнению Г.М. Андреевой, заключается в выделении в тексте документа некоторых ключевых понятий (или иных смысловых единиц) с последующим подсчетом частоты употребления этих единиц, соотношения различных элементов текста друг с другом, а также с общим объемом информации [1, с. 80]. Недостаток контент-анализа заключается в неполном, неисчерпывающем раскрытии содержания документа.

При анализе документов исследователю следует:

- различать описание событий и их оценку;
- выяснять (особенно при разрешении конфликтных ситуаций) намерения составителей документа;
- определять общую обстановку, в которой составлялся документ (располагала к объективности или способствовала искажению информации);
- помнить, что первичные документы более надежны, чем вторичные, официальные – более надежны, чем неофициальные, личные – более надежны, чем безличные.

Достоинства и недостатки анализа документов.

Достоинства:

- 1) не требует трудозатрат и финансов;
- 2) позволяет оперативно получить фактографические данные о предприятии, организации, его сотрудниках, о школе и ее учащихся;
- 3) обладает объективностью полученной информации;

- 4) позволяет получить сведения за предыдущие годы;
- 5) обладает общедоступностью материалов (на сайте учреждения, организации);
- 6) позволяет оперативно собрать информацию.

Недостатки анализа документов как метода:

- 1) трудности в получении актуальной и достоверной информации (информация, находящаяся в документах, быстро устаревает и бывает недостоверной);
- 2) недостаточность фактологической информации не дает полного представления о проблеме, объекте исследования.

Анализ документов очень важен в деятельности социального педагога и в процессе осуществления им исследования, поскольку позволяет увидеть многие важные стороны социальных явлений и педагогического процесса, помогает выявить конкретные факты, получить сведения, необходимые для описания проблем личности, группы, учреждения и др.

Особую роль в социально-педагогическом исследовании играет эксперимент. *Экспериментом* (от лат. *experimentum* – проба, опыт) в науке называется метод исследования, предполагающий воспроизведение и изменение процесса или явления с целью его изучения в благоприятных условиях. Изменяя условия, в которых функционирует изучаемое явление или процесс, экспериментатор получает возможность проследить развитие отдельных сторон и связей явления и зафиксировать полученные результаты. Эксперимент служит проверке гипотезы и уточнению отдельных выводов, а как одна из форм практики выполняет функцию критерия истинности научного познания в целом.

Эксперимент позволяет установить или уточнить научные факты, которые могут быть объяснены и обобщены с позиций научных теорий, или же выступить основой для новых гипотез и теорий. В отличие от других методов исследования, только регистрирующих уже существующие явления и процессы, эксперимент их преобразует.

В **зависимости от цели** различают: *констатирующий* эксперимент, при котором изучаются уже существующие явления и процессы; *проверочный*, или уточняющий эксперимент, при котором проверяется гипотеза исследования; *преобразующий*, или формирующий эксперимент, в процессе которого создаются новые педагогические явления.

Различают три **формы проведения эксперимента**.

Мысленный эксперимент представляет собой воспроизведение опытных действий и операций в уме. Многократно проигрывая их, исследователь обнаруживает условия, при которых его работа будет оптимальной.

Естественный эксперимент представляет собой научно организованную проверку выдвинутой гипотезы без нарушения педагогического процесса. Такой тип эксперимента избирается исследователем, когда необходимо проверить гипотезу в реальных условиях целостного педагогического процесса; более того, его ход и результат не будет иметь негативных последствий для его участников.

Лабораторный эксперимент предполагает создание специальных условий для проверки авторских предположений, обеспечивает тщательное наблюдение за испытуемыми (иногда с применением специальной аппаратуры), точное измерение исследуемого явления.

В технике проведения эксперимента чаще всего выделяют две группы испытуемых. Одна получает статус *экспериментальной*, другая – *контрольной*. В первой группе реализуется новое решение, во второй исследовательские задачи решаются традиционно. Экспериментатор получает возможность сопоставить два результата, что позволяет доказать или опровергнуть его гипотезу.

Успешное проведение эксперимента зависит от его тщательного планирования и *организации*. *План эксперимента* включает следующие *компоненты*:

- цель и задачи эксперимента;
- место и время проведения эксперимента, его объем;
- характеристика участвующих в эксперименте;
- описание условий, в которых проходит эксперимент;
- описание методики проведения эксперимента;
- описание методики наблюдения за ходом эксперимента;
- описание методики обработки результатов эксперимента;
- описание методики интерпретации результатов эксперимента.

Выделяют следующие *этапы* педагогического эксперимента (В.А. Сластенин) [15]:

1) *теоретический* (постановка проблемы, определение цели, объекта, предмета, задач и гипотезы исследования);

2) *методический* (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);

3) *собственно эксперимент* (проведение серии опытов – создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление, измерение реакций испытуемых);

4) *аналитический* (количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций).

Кроме того, следует помнить исследователю и о том, что в эксперименте участвуют школьники, поэтому план эксперимента должен включать и меры по компенсации возможных негативных для учащихся последствий проводимого исследования.

Разрабатывая методику исследования, социальный педагог должен подбирать такое сочетание методов и приемов, в рамках которого они дополняли бы друг друга, полнее и глубже раскрывали предмет исследования и перепроверяли полученные с помощью одного метода данные другими.

Все перечисленные методы относятся к методам эмпирического познания социально-педагогических явлений и процессов, так как они служат средством сбора научных фактов.

2.4. Психодиагностические методы исследования в социальной педагогике

Психодиагностика как область психологической науки и практики Психодиагностика – это область психологической науки и практики, направленная на распознавание индивидуальных психологических особенностей человека. Социально-педагогическая деятельность носит адресный характер и невозможна без учета индивидуальных, в том числе психологических, особенностей ребенка, что обуславливает необходи-

мость достаточно глубокой психологической подготовки социального работника и педагога.

Теоретической основой психодиагностики является психология индивидуальных различий, или дифференциальная психология. В этом разделе психологии выделяются наиболее существенные характеристики, определяющие психологический облик человека, а также исследуется диапазон, в котором они могут варьироваться. Эти данные используются в психодиагностике для измерения некоторых индивидуальных особенностей человека, что позволяет сравнивать степень выраженности определенных свойств у разных людей и находить корреляции между ними. Результаты психодиагностических измерений могут показывать не только наличие того или иного свойства, степень его выраженности, уровень развития, они могут также выступать как способы проверки истинности теоретико-психологических построений различных психологических направлений.

Так, практик-психодиагност должен понимать и уметь квалифицировать условия проведения обследования и учитывать их при сопоставлении индивидуальных данных с нормативами. Например, если при проведении обследования какие-то элементы обстановки насторожили обследуемого и ситуация обследования превратилась для него в ситуацию экспертизы, то это обстоятельство может сделать невозможным сопоставление индивидуального результата с нормами, если последние были получены в ситуации доверительного контакта. И наоборот, если нормы получены в ситуации экспертизы, а конкретное обследование имеет доверительный характер, то соотнесение с нормами также становится некорректным.

Практическая психодиагностика предполагает также учет мотивации клиента на обследование и знание способов ее поддержания, умение оценить состояние обследуемого и в целом, знание и навыки сообщения информации обследуемому о нем самом, чуткость к действиям, которые непроизвольно могли бы нанести вред обследуемому, способность представлять информацию для заказчика и многое другое.

Психодиагностика в системе социальной работы имеет свои принципиальные особенности. Как отмечалось выше, следует различать психодиагностику «научно-исследовательскую» и «научно-практическую». Если задача первой – установить определенные закономерности психического развития и функционирования психики, то цель второй – ответить на конкретный вопрос, выявить причину конкретного психологического явления или нарушения. При этом диагностика причин не является для социального работника самоцелью, она всегда подчинена главной задаче – разработке рекомендаций по психическому развитию ребенка или коррекции этого развития.

Итак, данные психодиагностики необходимы для того, чтобы:

- 1) обеспечить контроль за динамикой психического развития человека и его психологического состояния, чтобы исправление возможных отклонений личности и нарушений адаптации начиналось как можно раньше;
- 2) дать возможность социальному работнику определить программу дальнейшей работы с человеком с целью создания оптимальных условий адаптации и социализации личности;
- 3) установить направление продуктивного развития личности;

4) проверить, насколько эффективной оказывается работа, проводимая социальным работником;

5) провести сравнительный психологический анализ различных систем, подходов, методов социальной работы с целью выявления их коррекционно-развивающего эффекта и выработки соответствующих рекомендаций;

6) выбрать наиболее актуальную для данного учреждения тематику социально-психологического просвещения и т.д.

Поэтому в рамках социальной работы речь не может идти отдельно о различных видах деятельности специалиста (диагностике, коррекции или развитии). Они существуют в деятельности социального работника как единый по самой сути своей вид работы: диагностико-коррекционный, или диагностико-развивающий. При этом социальный работник не просто ставит диагноз и разрабатывает программу дальнейшей работы с клиентом, но и следит за выполнением данных им рекомендаций, а в значительной части случаев сам осуществляет психологическую часть коррекционной, воспитательной (развивающей) работы.

Специфика психодиагностики в социальной работе заключается и в том, что психолог не может ее принять в традиционном понимании как дисциплину о методах классификации и ранжировании людей по психологическим и психофизиологическим признакам. И не может согласиться с утверждением, что используется ли диагностика в теоретическом или практическом исследовании, цель ее заключается в том, чтобы дать материал для психологического заключения о группе лиц или отдельном лице, показав, чем это лицо отличается от других или чем эта группа отличается от других групп той же совокупности. В обоих случаях предполагается сравнение.

Главное назначение диагностики в социальной работе — не сравнение людей друг с другом (хотя это тоже очень важно), а глубокое проникновение во внутренний мир конкретного человека. Перед социальным работником стоит задача изучения особенностей личности, межличностных отношений и социально-психологической адаптации конкретного человека.

Поэтому в диагностике необходимо умение выделить психологическую проблему, правильно задать вопрос, получить нужную информацию от учителей, родителей, сверстников, проанализировать эту информацию и сформулировать вывод, имеющий не просто практическую направленность, но направленность на анализ единичного случая.

Психодиагностическая работа социального работника должна подчиняться следующим принципам:

- 1) учет и защита интересов клиента при решении психодиагностических задач;
- 2) разумное сочетание качественной диагностики и количественной, индивидуального подхода к интерпретации с использованием стандартных процедур;
- 3) комплексный подход при диагностике индивидуально-психологических особенностей личности;
- 4) учет влияния диагностической ситуации на результаты тестирования;
- 5) доступность и практическая полезность психодиагностической информации для заказчика (ребенка, педагога, родителя).

Особенности и специфика практической психодиагностики обнаруживается при анализе задач, стоящих перед социальным работником. М.Г. Новиков отмечает следующие функции диагностики:

1. Постановка психологического диагноза, информационное обеспечение психолого-педагогических воздействий.

2. Сравнение полученных данных с прежними показателями того же человека, с показателями других членов группы или же с имеющимися статистическими нормами.

3. Интерпретация – раскрытие, разъяснение смысла полученных данных психодиагностики.

4. Прогнозирование – экстраполированные данные, полученные в результате диагностики, на возможное развитие личности в будущем.

Таким образом, психологическая диагностика изучает способы распознавания и измерения индивидуально-психологических особенностей человека (свойств его личности и особенностей интеллекта). Распознавание и измерение осуществляется с помощью методов психодиагностики. Следует отметить, что в литературе по психологии как синонимы используются два термина: метод и методика. Подобное использование терминов объясняется тем, что в других областях науки метод определяется как совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности, а методики рассматриваются как процедуры или «техники» сбора данных, которые могут быть включены в разные структуры исследований. При этом, например, в психологии развития выделяют психодиагностические методы (наравне с наблюдательными методами, экспериментом, биографическими методами, анкетированием и изучением продуктов деятельности). В этом случае к группе психодиагностических методов относятся тесты, опросники и проективные методики. Иными словами, если в других отраслях термины «метод» и «методи-

ка» разводятся между собой, в рамках психодиагностики они используются как синонимы.

Классификация психодиагностических методов. За время существования психодиагностики как науки было создано огромное количество психодиагностических методик. Поэтому возникла необходимость упорядочить материал, с которым работает данная наука. Классификация или таксономия методов психодиагностики имеет несколько значений. Прежде всего, раскрывается внутренняя взаимосвязь методов, которые возникли в разное время, в разных областях и служат для разных целей. Использование существенных оснований для классификации позволяет быстро найти метод, который соответствует конкретным, заранее определенным свойствам. На базе таксономического обзора можно рационально создавать методы с оптимальной комбинацией свойств.

В настоящее время существует несколько достаточно обоснованных классификаций психодиагностических методов и методик. В таблице 5 представлены результаты обобщения данных о классификации методов психодиагностики по разным основаниям.

Приведенные в таблицы основания для классификации методов диагностики являются далеко не исчерпывающими, но на наш взгляд – основными. Помимо этого можно выделить ряд вторичных оснований для классификации психодиагностических методов. Е.С. Романова к таким относит деление методов на индивидуальные и групповые (табл. 5) [13].

Таблица 5
Классификации методов психодиагностики

Основание для классификации	Виды методов	Пример	Источник
Характер предполагаемых ответов	Задания с правильными ответами	Тесты интеллекта и специальных способностей	[2]
	Задания, относительно которых правильных ответов не существует	Личностные опросники (16PF Р. Кеттелла)	[2]
Опосредованность речевой активностью	Вербальные	Тест Амтхауэра	[2]
	Невербально-вербальные	САТ, тест Роршаха	[2]
	Невербальные	Прогрессивные матрицы Равена	[11]
Характеристика основного методического принципа, положенного в основу методики	Объективные тесты	Тест интеллекта Амтхауэра, УИТ СПЧ	[2]
	Стандартизированные самоотчеты (тесты-опросники, открытые опросники, шкальные техники, индивидуально-ориентированные техники)	Опросник К. Томаса, 20 Я, семантический дифференциал, репертуарные решетки Келли	[1], [2], [12]
	Проективные техники (рисуночные, неоконченные предложения, цветовые методики)	Рисунок семьи, тест Розенцвейга, восьмицветовой тест Люшера и т.д.	[2]
	Диалогические техники	Интервью, беседа, игра	[1]
Основная цель применения метода	Отсеивающие	Тест Айзенка	[2]
	Методы отбора, или Диагностические	Тест Бурдона, тест Роршаха	[2]
	Классификационные, или Дифференциально-диагностические	Тестовая батарея общих способностей Б. Дворжаковой	
Основной принцип метода в целом	Субъективные (интроспективные)	Беседа, автобиография, опросник ВВР	[4]
	Объективные (экстропективные)	Тесты достижений, Теппинг- тест	[2]
	Проективные	Рисунок несуществующего животного	[2]

Кеттелл, справедливо полагая, что существенным для всех психодиагностических методов является то, что они вызывают или регистрируют определенные виды поведения (ответы, реакции), приводит 12 возможностей для их классификации. К самым важным из них можно отнести: степень формализации процесса как инструкцию, определяющую деятельность испытуемого, характер ответов испытуемых, степень изменчивости заданий в методе, степень очевидности целей исследования, предполагаемую психическую деятельность, от которой зависит правильные результаты.

Важно учитывать и тот факт, что тесты как один из методов психодиагностики представляет собой особый класс методов, которые также могут быть классифицированы. Так, например, по качеству тесты делятся на стандартизированные и нестандартизированные. По назначению тесты делятся на общедиагностические, тесты профессиональной пригодности, тесты специальных способностей, тесты достижений. По материалу оперирования тесты делятся на бланковые, предметные, аппаратные, компьютерные и др.

Диапазон проективных методик наиболее полно охватывается следующей классификацией: методики дополнения, методики интерпретации, методики структурирования, методики изучения экспрессии, методики изучения продуктов творчества, конструктивные методики, методики изучения импресси, имагогические техники.

Несмотря на разнообразие подходов к классификации психодиагностических методов, большинство пособий по психодиагностике классифицируют методы на основании тех компонентов личности, которые они диагностируют. Так, Е.С. Романова предлагает разделять методы диагностики умственного развития, способностей, интересов, темперамента и мотивации [13]. Д.Я. Райгородский выделяет методы диагностики психических состояний и свойств личности; методы диа-

гностики межличностных и семейных отношений; методы диагностики профессиональных качеств личности. И.А. Кибальченко, Е.В. Голубева приводят методы диагностики творческих способностей, мотивационно-потребностной сферы, интеллекта, предикторов социального поведения, самооценки, личностных деформаций. А.А. Бодалев и В.В. Столин описывают методы психодиагностики черт личности, способностей, мотивации, межличностных отношений, индивидуального сознания и самосознания [1].

Таким образом, в настоящее время существует множество психодиагностических методик и разные подходы к их классификации. При этом очевидно, что организация эмпирического исследования требует подбора психодиагностических методов, осуществить который легче всего, опираясь на таксономию методик на основании тех компонентов личности, которые они диагностируют. В социальной работе наиболее востребованными являются методы диагностики личности, межличностных отношений и социально-психологической адаптации.

Методы диагностики черт и свойств личности. Проблема изучения личности является одной из самых актуальных в современной психологии. Об этом свидетельствует многообразие зарубежных и отечественных подходов к ее решению. Многообразие взглядов на сущность, природу и структуру личности осложняет процесс создания единой системы психодиагностики черт и свойств личности.

В рамках данного пособия нет возможности подробного рассмотрения всех проблем теории личности, стоящих перед современными исследователями. Однако при систематизации методов диагностики черт и свойств личности эффективным представляется подход, опирающийся на представления о ее структуре.

Современные представления о личности позволяют рассматривать ее как многоуровневое явление. В основании

структуры личности расположен уровень психофизиологических свойств, которые являются непосредственными проявлениями нервной системы. Этот уровень представлен двумя подуровнями: темперамент и функциональная асимметрия полушарий головного мозга (профиль латеральной организации). Для диагностики особенностей темперамента наиболее часто используются тесты и тесты-опросники.

Следующий уровень в структуре личности представлен индивидуально-психологическими свойствами человека. В нем можно выделить подуровни: способности человека, особенности эмоциональной-волевой сферы личности.

Следующим, более высоким иерархическим уровнем структуры личности является уровень личностных свойств (характер). Следует отметить, что в зарубежной психологии не используется термин «характер» при описании личности. Там данный уровень личности описывается термином «черты личности». Для диагностики черт характера чаще всего используются опросники, тесты и проективные методики.

Наиболее высокий уровень в структуре личности – это рефлексивный уровень, который представлен самосознанием и его ядром – эго-идентичностью. На уровне самосознания можно выделить следующие подуровни: Образ-Я, самооценка, ценностно-смысловые ориентации.

При этом можно отметить, что при диагностики черт и свойств личности чаще всего используются следующие методики:

Тесты – серия однотипных стандартизированных кратких испытаний, которым подвергается испытуемый. Тесты являются объективными и стандартизированными методами измерения различных свойств личности. Они широко используются для диагностики темперамента (Теппинг-тест Е. Ильина), когнитивных способностей (Тест Дж. Равена, Тест Р. Амтхауэра, Методика Э. Торранса и т.д.). В табл. 6 приведены примеры методик диагностики различных свойств личности.

Таблица 6

Систематизация методик диагностики черт и свойств личности

Уровень в структуре личности	Подуровень	Виды методов	Примеры методик	Источник
1	2	3	4	5
Психофизиологические свойства личности	Темперамент	Тест	Теппинг-тест Е. Ильина Тест на измерение импульсивности	[2]
		Опросник	Методика Я. Стреляу Методика ЕРІ (Г.Ю. Айзенк)	[10]
	Профиль латеральной организации	Опросник	Опросник Аннетт	
		Тесты-пробы	Динамометрия, Теппинг-тест, Проба Розенбаха, Тест «карта с дырой»	
Индивидуально-психологические свойства	Способности	Тесты	Методика Э. Торранса «Завершения картинок», КОС	[7] [2]
		Опросники	«Стиль мышления», адаптация А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой	
	Особенности эмоционально-волевой сферы	Опросники	Тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко	[2]
Черты личности (характер)		Опросники	ПДО (А. Личко), ММРІ (С. Хатуэй, Дж. Маккинли), Опросник Р.Б. Кеттела	[2]
		Проективные методики	Психометрический С. Деллингер, «Четыре персонажа», «Рисунок несуществующего животного»	[2]
		Методы экспертной оценки	Методика экспертной оценки психологических характеристик личности руководителя (ПХЛР)	[8]
Самосознание и Эгоидентичность		Семантический дифференциал	Личностный дифференциал	[2]
		Опросники	СЭИ-тест	[15]
		Проективные методики	Кто Я	[2]
		Структурированное интервью	Структурированное интервью для изучения содержания эгоидентичности	[15]

Опросники – совокупность методических средств для изучения и оценки отдельных свойств и проявлений личности. Каждая из методик представляет собой стандартизированную анкету, состоящую из набора предложений, с содержанием которых человек может либо согласиться, либо не согласиться. Вопросы в анкете сформулированы таким образом, чтобы, отвечая на них, испытуемый сообщал экспериментатору о своем самочувствии, о типичных формах поведения в различных ситуациях, оценивал свою личность с различных точек зрения и т.д. Опросники позволяют получать информацию, характеризующую личность испытуемого в широком диапазоне – от особенностей его физического и психического состояния до его морально-этических и общественных взглядов. Они создаются на базе одной или нескольких шкал. Вопросы группируются таким образом, чтобы ответы на них позволяли оценить какое-либо свойство или состояние индивида. Эти сгруппированные вопросы, получившие название шкал, различаются между собой по наименованию изучаемого свойства личности. Существуют методики, содержащие одну шкалу (например шкала личностной тревожности И. Спилберга – Ю. Ханина и др.).

Интервью – устный опрос. В диагностике личности используется стандартизированное глубинное интервью. Специфика данного вида интервьюирования заключается в регламентации общения интервьюера и респондента с помощью разработанного опросника и инструкции, предназначенной для интервьюера. Глубинное интервью носит характер слабоструктурированной личной беседы интервьюера с респондентом в форме, побуждающей последнего к подроб-

ным ответам на задаваемые вопросы. Оно проводится для выяснения убеждений, мотивов, установок, ценностей, чувств и отношений к заданной теме. Ярким примером такого интервью может быть предложенное Е.Л. Солдатовой структурированное интервью для изучения содержания эго-идентичности [15].

Проективные методики – совокупность методик, направленных на исследование личности и образованных в рамках проективного диагностического подхода, суть которого заключается в том, что диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным материалом, становящимся в силу его известной неопределенности (слабоструктурированности) объектом проекции. Наиболее существенным признаком проективной методики является использование в них неопределенных, неоднозначных (слабоструктурированных) стимулов, которые испытуемый должен конструировать, развивать, дополнять, интерпретировать. В соответствии с проективной гипотезой каждое эмоциональное проявление индивидуума, его восприятия, чувства, высказывания, двигательные акты несут на себе отпечаток личности. Личность проявляется тем ярче, чем менее стереотипны ситуации-стимулы, побуждающие ее к активности. Стимулы проективной методики приобретают смысл не столько в силу их объективного содержания, сколько в связи с личностным значением, придаваемым им обследуемым. Отсюда – характерное для проективной методики отсутствие оценки ответов-реакций как «правильных» или «ошибочных», ограничений в выборе. При диагностике личности

используется множество проективных методик. Так, для диагностики характера и основных черт личности можно использовать психогеометрический тест (С. Деллингер), рисуночные методики («Четыре персонажа», «Рисунок несуществующего животного» и т.д.). Наиболее часто проективные методики используются при диагностике мотивационной сферы личности (тест ТЮФ, ТАТ Г. Мюррея и т.д.).

Важно учитывать, что критерии классификации методик диагностики черт и свойств личности необходимы не сами по себе. Они позволяют исследователю оценить адекватность методики поставленным им задачам. При подборе методик важно помнить, что их применение к изучению отдельных аспектов личности имеет свои границы, игнорирование которых приводит к необоснованности выводов, сделанных на основе результатов диагностики. На структурные особенности методик следует особо обратить внимание с точки зрения мотивации исследуемого к тестированию. Отдельные методики не предполагают возрастания мотивации к выполнению задания уже по сути своего строения. Больше всего это относится к опросникам. Проективные же методики, наоборот, как правило, способствуют не только формированию мотивации к исследованию, но и позволяют установить психологический контакт с участником исследования.

Методы диагностики социально-психологической адаптации. Диагностика социально-психологической адаптации личности – одна из наиболее актуальных задач для социального работника и социального педагога. Однако эта сфера одновременно и наименее разработанная, и во мно-

гом методически неясная. Проблема заключается не только в отсутствии надежных и валидных методик, но и в размытости и неопределенности принципов диагностики адаптации.

Диагностическое обследование не является самоцелью, а, как правило, служит для решения каких-либо практических или исследовательских задач. Поэтому предварительно необходимо ответить на вопрос: для чего проводится диагностика, для чего будут использоваться полученные данные? Это может быть сбор информации для консультирования, мониторинга адаптации, построения прогноза, а также для исследовательских целей. Поставленные цели определяют предмет диагностики. Например, для построения прогноза адаптации конкретной личности необходимо оценить не только уровень ее адаптированности в данный момент, но и общий адаптивный потенциал, а также объективные требования среды, в которой происходит адаптация.

Следует отметить, что чаще всего предметом диагностики в рамках педагогической деятельности в социальной работе является:

- уровень адаптированности в настоящий момент времени;
- нарушения адаптации;
- индивидуальные особенности адаптации;
- особенности протекания процесса адаптации;
- адаптивный потенциал конкретной личности.

Предмет диагностики определяет основные принципы обследования и выбор методик. Так, если предполагается измерить уровень адаптированности в настоящий момент, то

проводят диагностику текущего состояния по двум критериям: внутреннему (общее психическое благополучие и удовлетворенность) и внешнему (соответствие требованиям среды). Данный принцип будет реализован при оценке общей адаптированности через диагностику удовлетворенности жизнью, с одной стороны, и оценку социального благополучия – с другой. Для этого можно использовать методики Н.Н. Мельниковой (опросник УДЖ и анкета «Социальное благополучие», тест ИЖУ в адаптации Н.В. Паниной и др.).

При диагностике нарушений адаптации обычно изучают такие параметры, как отклоняющееся поведение (СОП А.Н. Орел), уровень напряжения (методика исследования социально-психологической адаптации первокурсников Б.Г. Мещерякова, Г.И. Соболева), фрустрированности (Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана), переживание стресса (тест «Степень напряженности» И.А. Литвинцева).

Если предметом диагностики становятся индивидуальные особенности адаптации, то рассматриваются стили адаптации, предпочтение определенных стратегий адаптации и т.д. Для их изучения можно использовать следующие методики: СПА Н.Н. Мельниковой, опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса и др. В табл. 7 представлен перечень методик диагностики социально-психологической адаптации.

Таблица 7

Систематизация методик диагностики социально-психологической адаптации

Предмет диагностики	Примеры методик	Источ- точ- ник
Уровень адаптированности	УДЖ Н.Н. Мельникова ИЖУ в адаптации Н.В. Паниной Социальное благополучие Н.Н. Мельникова	[6]
Нарушения адаптации	СОП А.Н. Орел, методика исследования социально-психологической адаптации первокурсников Б.Г. Мещерякова, Г.И. Соболев, Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана, опросник Т.А. Иванченко, М.А. Иванченко, Т.П. Иванченко «Инвентаризация симптомов стресса», тест «Степень напряженности» И. А. Литвинцева	[2]
Индивидуальные особенности адаптации	СПА Н.Н. Мельниковой, «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана, Методика CISS, опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса, Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой)	[6]
Особенности протекания процесса адаптации	Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова	
Адаптивный потенциал конкретной личности	Методика диагностики стрессоустойчивости личности Н.П. Фетискина, Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклаковой и С.В. Чермяниной, Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона	

Особенности протекания процесса адаптации исследуются через отслеживание происходящих в процессе адаптации изменений: фиксируются динамика общего эмоционального состояния человека, степень его информированности о ситуации и характер активности, направленной на ее преобразование. Отмечаются возможные нарушения процесса адаптации (такие как

пропуск этапа, фиксация на определенной стадии процесса и др.). Здесь могут оказаться полезными такие методики, как методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда и методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой.

Адаптивный потенциал личности определяется через оценку продуктивности используемых стратегий и диагностику выраженности таких личностных характеристик, которые необходимы для успешного прохождения различных этапов процесса адаптации и способствуют построению продуктивного взаимодействия с окружающей средой (например, стрессоустойчивость и др.). Их можно изучать с помощью методик: методика диагностики стрессоустойчивости личности Н.П. Фетискина, Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклаковой и С.В. Чермяниной, Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона.

Методы диагностики межличностных отношений.

Сфера межличностных отношений чрезвычайно широка. Она охватывает практически весь диапазон существования человека, начиная от его отношения к большим социальным группам (нации, учебному коллективу) до интимных, диадных отношений (супружеских, детско-родительских).

В настоящее время в психологии существует огромное количество конкретных методик исследования межличностных отношений. Рассмотрение их всех, учитывая обширную феноменологию межличностных отношений, задачи, решаемые отдельными методиками, в рамках данного учебного пособия невозможно. Поэтому ниже будет представлена классификация, которая позволит студенту сориентироваться в существующем многообразии диагностического материала, используемого при изучении особенностей межличностных отношений.

Систематика методик психодиагностики межличностных отношений возможна на различных основаниях.

1. На основании объекта (диагностики отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т.д.). В связи с большим разнообразием сфер проявления межличностных отношений, применение конкретных методик имеет свои границы, игнорирование которых приводит к необоснованности выводов, сделанных на основе результатов диагностики. Так, социометрия, адекватная для исследования группы лиц, хорошо знакомых друг с другом, и выявления неформальной структуры этих групп, даст трудно интерпретируемые результаты при обследовании группы, в которой люди не знают друг друга.

2. На основании задач, решаемых исследованием (выявление групповой сплоченности, совместимости и т.д.). От задач зависят требования, предъявляемые к валидности используемых методик, к объему поставляемых ею психологических данных.

С.Б. Перевозкин считает, что в зависимости от целей исследования групповых процессов и особенностей (диагностических, терапевтических, коррекционных) и выбираются различные методы, чаще всего используются игровые методы в тренинговой работе, в арт-терапии – совместное рисование, танцы, лепка и т.п., методики, направленные на изучение совместной деятельности, социометрические процедуры и др.

Понятно, что исследование, направленное на выявление сплоченности и совместимости в студенческой группе, требует простых в использовании методик, позволяющих получить самые общие данные по проблеме, например социометрию (особенно если использовать алгоритм выделения микрогрупп, позволяющий компьютеризировать процесс вычислений) или Методику определения степени ценностно-ориентационного единства группы. Однако эти методы оказываются малоэффективными в

исследовании совместимости в парах на этапе добрачного консультирования, когда лучше использовать не только констатирующие методики (раскрывающие картину существующих отношений), но и эвристические методики (дающие психологу возможность понимания субъективного мира, исследуемого во всей его сложности, расширяющие диапазон психической реальности как для психолога, так и для обследуемого человека. К таким методикам можно отнести проективные методики, например, «Линия жизни на двоих», «Зернышко», «Квартира».

3. На основании структурных особенностей используемых методик (опросники, проективные методы, социометрия и т.д.). На этот критерий следует особо обратить внимание с точки зрения мотивации исследуемого к тестированию. Отдельные методики не предполагают возрастания мотивации к выполнению задания уже по сути своего строения. Больше всего это относится к опросникам. Объемистые их варианты: опросник межличностных отношений (ОМО) А.А. Рукавишникова, В. Шутьца; опросник Т. Лири и т.д. – снижают мотивацию к исследованию и не только усложняют проведение обследования, но и определенным образом искажают его результаты.

4. На основании исходной точки отсчета диагностики (методики субъективных предпочтений, методики выявления личностных характеристик, опосредующих общение, методики исследования субъективного отражения межличностных отношений и т.д.). Точки отсчета при оценке межличностных отношений существенно отличаются. Для одних методик основными являются показатели межличностной привлекательности, ситуации субъективного выбора (социометрия), для других – ситуационные детерминанты поведения (тест К. Томаса), для третьих – глубинные мотивационно-потребностные характеристики каждого участника взаимодействия (опросник межличностных

отношений (ОМО) А.А. Рукавишникова, В. Шутьца) и т.д. Различные точки отсчета представляют собой методическую реализацию определенных теоретических воззрений. Это необходимо иметь в виду для критического осмысления интерпретации получаемых данных.

Возможны и другие критерии систематики методик диагностики межличностных отношений. Например, по сферам взаимодействия (табл. 8).

Как видно из таблицы, одни и те же методы можно использовать для диагностики особенностей межличностных отношений в разных сферах. К таким методам относятся социометрия, ЦТО (цветовой тест отношений) и его психосемантическая модификация и т.д. Другие методы исследования созданы для изучения отдельных сфер межличностных отношений.

Таблица 8

Систематизация методик диагностики межличностных отношений студентов по сферам их взаимодействия

Сфера взаимодействия	Виды методов	Примеры методик	Источник
1	2	3	4
Семья (детско-родительские отношения)	Социометрия	Семейная социограмма	[4]
	Опросники	Опросник Е.О. Смирновой и М.В. Быковой «Структура родительского отношения», опросник «Взаимодействия ребенок-взрослый»	
	Проективные методы	Рисунок семьи, тест фигур Г.Г. Филипповой	
	Семантический дифференциал	Психосемантическая модификация теста ЦТО	
	Диалогические техники	Диагностическая беседа Т.Ю. Андрущенко «Мой круг общения»	

Окончание табл. 8

1	2	3	4
Друзья / сокурсники	Социометрия	Классическая социометрия, аутосоциометрия, рефрентометрия	[10]
	Опросники	Тест-опросник Басса-Дарки, опросник межличностных отношений (ОМО), тест Т. Лири, Опросник «Субъективная оценка межличностных отношений» С.В. Духновского	[2]
	Проективные методы	Квартира, неоконченные предложения.	17
	семантический дифференциал	Психосемантическая модификация теста ЦТО	
	Диалогические техники	Диагностическая беседа Т.Ю. Андрущенко «Мой круг общения»	
Преподаватель – ученик	Опросники	Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)	[3]
	Проективные методики	Неоконченные предложения, Цветовой тест отношений А. Эткинда	[17]
Интимно-личностные отношения	Опросники	Опросник сексуальности Айзенка, опросник Ю.Е. Алешиной «Измерение установок в супружеской паре»	[4]
	Проективные методики	«Линия жизни на двоих», Цветовой тест отношений А. Эткинда	[17]
	Семантический дифференциал	Психосемантическая модификация теста ЦТО	
	Диалогические техники	Методика Л.Л. Баз	
Конфликты	Опросники	Тест К. Томаса, тест «Конфликтная личность» В.П. Пугачева	[2]
	Проективные методики	Методика «Зернышко»	[4]
	Методики, основанные на воссоздании процесса общения	Методика Л.Л. Баз, «Архитектор-строитель»	
Отношения с представителями других национальностей	Опросники	Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова и др);	[14]
	Оценочные шкалы	Шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман), Шкала социальной дистанции (Э. Богардус)	
	Семантический дифференциал	Диагностический тест отношений (Г. Солдатова)	

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Изучение документов // Лекции по методике конкретных социальных исследований / под ред. Г.М. Андреевой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 80.
2. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2002. – 440 с.
3. Галагузова, М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики: сб. науч. трудов / М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 168–184.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
5. Кочетов, А.И. Педагогическое исследование: учеб. пособие для аспирантов, студентов-дипломников и учителей / А.И. Кочетов. – Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т, 1971. – 178 с.
6. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
7. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования / Ю.З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
8. Куприянов, Р.В. Психодиагностика стресса: практикум / Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
9. Лидерс, А.Г. Психодиагностическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2008. – 432 с.
10. Мельникова, Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебн. пособие / Н.Н. Мельникова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.
11. Методика Э. Торранса // <http://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00248.htm>.

12. Методика экспертной оценки психологических характеристик личности руководителя (ПХЛР) // <http://www.jdijnhotel.com>.

13. Методы сбора, обработки и анализа социальной информации: лекции по курсу «Методика социологического исследования» / А.В. Седов, Т.Н. Коротова, В.Я. Шмаков. – Л.: Высш. проф. школа культуры, 1984. – С. 4.

14. Новикова, С.С. Социологические и психологические методы исследований в социальной работе: учеб. пособие для высш. школы / С.С. Новикова, А.В. Соловьев. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 496 с.

15. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996. – С. 33–34.

16. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1998. – 512 с.

17. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2004. – 432 с.

18. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

19. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

20. Рабочая книга социолога / М.Н. Руткевич, В.Г. Андреенков, А.В. Кабыша и др.; редкол. Г.В. Осипов и др. – М.: Наука, 1983. – С. 276.

21. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебн. пособие / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 529 с.
22. Романова, Е.С. Психодиагностика: учебн. пособие / Е.С. Романова. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
23. Слостенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина: в 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.
24. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 368 с.
25. Солдатова, Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокофьева, О.А. Кравцова. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
26. Солдатова, Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
27. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
28. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 365.
29. Фридман, Л.М. Изучение личности учащегося и учебных коллективов: кн. для учителя / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
30. Цыганок, И.И. Цветовая психодиагностика. Модификация полного клинического теста Люшера / И.И. Цыганок. – СПб.: Речь, 2007. – 264 с.
31. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога / Т.А. Шишковец. – М.: ВАКО, 2007. – 336 с.
32. Ядов, В.А. Социологические исследования: Методология. Программа. Методы. – М., 1973. – С. 136.

33. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое метод научного исследования?
2. Раскройте сущность научного исследования.
3. Как соотносятся между собой понятия «методология», «метод», «методика»?
4. В чем проявляется сложность предмета исследования социальных наук?
5. Как соотносятся между собой этика исследования и достоверность получаемых результатов?
6. Какие виды исследования в зависимости от цели и выдвигаемых задач Вы знаете?
7. Каковы задачи социально-педагогического исследования?
8. Какова специфика использования социологических методов в социально-педагогическом исследовании?
9. Что понимают под методами социально-педагогического исследования?
10. Перечислите и охарактеризуйте теоретические методы исследования.
11. Какие Вы знаете документы: по способу фиксирования, по форме изложения, в зависимости от источника информации, с точки зрения подлинности и истинности?
12. Какие виды анализа документов существуют, в чем их сущность?
13. На основе каких критериев выбираются методы исследования?
14. Что такое наблюдение как метод исследования?
15. Какие достоинства и недостатки метода наблюдения Вы можете назвать?

16. Чем отличается научно-организованное наблюдение от обыденного?
17. Чем отличается процесс наблюдения в социальных науках от естественно-научного?
18. Какие исследовательские документы используются при наблюдении?
19. Охарактеризуйте наблюдение через основные параметры (объект наблюдения, единицы наблюдения, этапы, требования и др.).
20. Какие разновидности опроса Вы знаете?
21. Какие виды анкетирования Вы знаете? Охарактеризуйте их.
22. Что такое анкета социологического исследования? Какие части входят в структуру анкеты?
23. Какие требования предъявляются к анкете по содержанию, оформлению, структуре?
24. В чем отличие и сходства анкетирования, беседы, интервьюирования?
25. Что такое беседа как исследовательский метод?
26. Интервью как метод исследования, его виды, специфика.
27. Охарактеризуйте эксперимент как метод исследования.
28. В чем разница контрольной и экспериментальной групп в исследовании?
29. Каковы этапы эксперимента и компонента плана эксперимента?
30. Для чего создается программа социологического исследования, каковы ее функции?
31. Какова структура программы исследования? Назовите основное содержание ее разделов.
32. Что такое гипотеза исследования? Какие виды гипотез Вы знаете?

33. Определите, что будет объектом и предметом Вашего исследования (на примере курсового проекта).

34. Сформулируйте гипотезы в зависимости от содержания высказываемых предположений: описательную, объяснительную и прогнозную.

35. Пользуясь словарями, справочниками, учебниками, составьте словарь понятий, раскрывающих объект и предмет исследования, выполните интерпретацию основных понятий, отражающих сущность изучаемой проблемы (по теме Вашего курсового исследования).

36. Разработайте рабочий план исследования, отразив в нем основные процедурные мероприятия. Структурными компонентами плана могут выступать этапы исследования.

37. Разработайте методологический раздел программы исследования по теме курсовой работы. Раздел должен включать обоснование проблемы исследования, формулировку цели и задач, определение объекта и предмета исследования, интерпретацию основных понятий, формулировку рабочей гипотезы, список литературы.

Тестовые задания для самоконтроля

1. Предположение о существенных свойствах изучаемых объектов, о характере разных связей между элементами объекта или о степени тесноты связей взаимодействия – это:

- а) объяснительная гипотеза;
- б) описательная гипотеза;
- в) теоретическая гипотеза;
- г) эмпирическая гипотеза.

2. Научный документ, в котором дается изложение и обоснование логики и методов изучения социального объекта

в соответствии с решаемыми научными и практическими задачами, называется:

- а) концепция;
- б) рабочий план;
- в) программа исследования;
- г) стратегический план.

3. Социальные явления и процессы, которые могут быть представлены в виде изменяющейся величины и описаны математическими средствами, это:

- а) переменные;
- б) результаты;
- в) информация;
- г) мнение.

4. План, фиксирующий основные этапы работы в соответствии с программой исследования, содержащий указание календарных сроков, материальных и людских затрат, необходимых для достижения конечных целей исследования, называется:

- а) рабочий план исследования;
- б) программа исследования;
- в) методический план исследования;
- г) прикладное исследование.

5. Свойство выборки отражать характеристики изучаемой (генеральной) совокупности называется:

- а) репрезентативность;
- б) валидность;
- в) надежность;
- г) точность.

б. Наука о методе, система наиболее общих принципов, подходов, методов, составляющих основу для данной науки; совокупность приемов исследования, применяемых в данной науке –

- а) методология;

- б) технология;
- в) техника;
- г) моделирование.

7. Сумма частных приемов, позволяющих применить тот или иной метод к данной специфической предметной области с целью накопления и систематизации эмпирического материала, – это:

- а) процедура;
- б) методика социологического исследования;
- в) техника;
- г) методология.

8. Совокупность специальных приемов, цель которых – наиболее рациональное использование того или иного метода, называется:

- а) техника социологического исследования;
- б) процедура;
- в) рабочий план;
- г) программа исследования.

9. Формулировка проблемы, определение цели и задачи исследования входит в раздел программы:

- а) методологический;
- б) методико-процедурный;
- в) отчет;
- г) рабочий план.

10. Явление или процесс, на которые направлено исследование, называется:

- а) предмет исследования;
- б) объект исследования;
- в) рабочая гипотеза;
- г) методика.

11. Научное предположение о структуре объектов, о характере и сущности связей между явлениями – это:

- а) цель;
- б) методология;
- в) методика;
- г) гипотеза.

12. Гипотезы, которые содержат не только предположения о фактическом состоянии предмета и описание причин такого состояния, но и предположения, раскрывающие тенденции и закономерности развития данного объекта:

- а) гипотезы-следствия;
- б) объяснительные;
- в) гипотезы-основания;
- г) прогностические гипотезы.

13. Процедура истолкования, уточнения смысла понятий, которые будут применяться в ходе исследования, называется:

- а) операционализация;
- б) анализ;
- в) обобщение;
- г) интерпретация.

14. Часть генеральной совокупности, результаты эмпирического исследования которой относительно закона и параметров распределения по этим характеристикам распространяются на всю генеральную совокупность, называется:

- а) объект исследования;
- б) предмет исследования;
- в) выборка исследования;
- г) переменная.

15. В методической части программы исследования обосновывается:

- а) выбор методов сбора первичной информации и определение выборочной совокупности;
- б) объект исследования;

- в) проблема исследования;
- г) цель исследования.

16. Определение социально-педагогического исследования как специально организованного процесса познания, в котором происходит выработка теоретических систематизированных знаний о сущности социальной педагогики, ее содержании, методах и формах деятельности социального педагога, сформулировал:

- а) М.А. Галагузова;
- б) Л.В. Мардахаев;
- в) А.В. Мудрик;
- г) В.И. Жуков.

17. Система логически последовательных методологических процедур, связанных между собой единой целью: получить достоверные данные об изучаемом явлении или процессе для их последующего использования в практике социального управления, – это:

- а) исследование;
- б) анализ;
- в) доказательство;
- г) методология.

18. Исследование, целью которого является получение оперативной социологической информации, называется:

- а) описательное;
- б) разведывательное;
- в) лонгитюдное;
- г) полевое.

19. Определение программы исследования как изложения его теоретико-методологических предпосылок (общей концепции) в соответствии с основными целями предпринимаемой работы и гипотез исследования с указанием правил про-

цедуры, а также логической последовательности операций для их проверки» предложил(а):

- а) А.И Кравченко;
- б) В.И. Ядов;
- в) Г.И. Рузавин;
- г) Ф.Э. Шереги.

20. Для осуществления исследовательской деятельности социальный педагог должен владеть методологической культурой. Большинство авторов рассматривают ее как существенную составную часть ... культуры:

- а) коммуникативной;
- б) личностной;
- в) педагогической;
- г) организационной.

21. Категория, объединяющая и формы научного мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий, – это:

- а) способ деятельности;
- б) метод исследовательской деятельности;
- в) моделирование;
- г) методология исследования.

22. К теоретическим методам исследования не относится:

- а) наблюдение;
- б) анализ;
- в) синтез;
- г) моделирование.

23. К эмпирическим методам исследования не относится:

- а) эксперимент;
- б) анкетирование;
- в) анализ документов;
- г) моделирование.

24. Документ, содержащий серию вопросов, необходимых для получения информации в соответствии с целями и гипотезами социологического исследования, называется:

- а) протокол;
- б) тест;
- в) анкета;
- г) бланк.

25. Процедура, при помощи которой объекты исследования, рассматриваемые как носители определенных отношений между ними, отображаются в некоторую математическую систему с соответствующими отношениями между элементами этой системы, называется:

- а) шкалирование;
- б) измерение;
- в) тестирование;
- г) эксперимент.

26. Проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом, причем запись ответов последнего производится либо интервьюером (его ассистентом), либо механически на пленку, – это:

- а) беседа;
- б) опрос;
- в) интервью;
- г) анкетирование.

27. Метод сбора информации об изучаемом социальном объекте путем непосредственного восприятия и регистрации фактов, касающихся изучаемого объекта и значимых с точки зрения целей исследования:

- а) наблюдение;
- б) исследование;
- в) анализ;
- г) интервью.

28. *Исследовательский метод количественного анализа содержания письменных документов, теле-, радиопередач и других видов информации – это:*

- а) процедура;
- б) анализ документов;
- в) технология;
- г) контент-анализ.

29. *Метод сбора эмпирических данных об объективных фактах, мнениях, знаниях и т.д., основанный на непосредственном или опосредованном взаимодействии между исследователем и опрашиваемым, называется:*

- а) беседа;
- б) сочинение;
- в) анализ документов;
- г) опрос.

30. *Метод получения информации об изучаемом социальном объекте путем воздействия на него некоторых управляемых и контролируемых факторов (переменных), называется:*

- а) прогнозирование;
- б) моделирование;
- в) эксперимент;
- г) социометрия.

31. *Свободное интервью в форме рассказа о жизни без вмешательства со стороны интервьюера, задающего лишь общее направление ожидаемого рассказа, – это:*

- а) глубинное интервью;
- б) автобиография;
- в) нарративное интервью;
- г) монолог.

32. *Кино-, видео-, фотодокументы, картины, скульптура и т.п. относятся к документам:*

- а) статическим;
- б) фонетическим;
- в) иконографическим;
- г) вербальным.

33. Вопросы в анкете, на которые респонденту не предлагаются никакие варианты ответов и он может ответить так, как желает, называются:

- а) альтернативные;
- б) полузакрытые;
- в) открытые;
- г) контрольные.

34. Специально созданный человеком предмет, предназначенный для передачи или хранения информации, носит название:

- а) документ;
- б) метод;
- в) протокол;
- г) бланк.

35. Эти документы содержат данные и суждения в числовой форме, обычно систематизированные и сведенные в таблицы, графики, схемы:

- а) письменные документы;
- б) фонетические;
- в) вербальные;
- г) статистические.

36. К иконографическим документам относятся:

- а) письменные документы;
- б) магнитофонные записи;
- в) кинодокументы;
- г) мемуары.

37. Вопросы анкеты, применяемые для получения данных, которые будут характеризовать не всех респондентов, а только какую-то их часть, называются:

- а) вопрос-ловушка;
- б) вопрос-фильтр;
- в) вопрос-тест;
- г) школьные вопросы.

38. Вопросы, в которых респонденту необходимо отметить интенсивность какого-либо явления или мнения, носят название:

- а) альтернативные;
- б) шкальные;
- в) вопросы-меню;
- г) дихотомические.

39. К достоинства анкетирования не относится:

- а) возможность изучать объект в естественных условиях;
- б) массовость обследования;
- в) легкость в обработке результатов;
- г) удобный способ фиксации результатов.

40. Эксперимент не содержит этапа:

- а) теоретического;
- б) методического;
- в) аналитического;
- г) практического.

Задания для самостоятельной работы по методу «Анкетирование»

Задание 1. Предложите вопросы для анкеты, цель которой – определение детско-родительских отношений; обоснуйте их последовательность и важность для заданной цели исследования.

Задание 2. Найдите вопросы, не соответствующие цели анкеты – выявить проблемы в детско-родительских отношениях. Обоснуйте свой ответ:

1. Сколько времени Вы проводите совместно с ребенком?
2. Есть ли у Вас совместные семейные дела, мероприятия?
3. С кем дружит Ваш ребенок?
4. Есть ли у Вас домашние животные?
5. Какие книги любит читать Ваш ребенок?
6. Сколько времени Вы проводите у телевизора?
7. Каково здоровье Вашего ребенка?
8. Есть ли у Вашего ребенка любимое занятие?

Обоснуйте правомерность использования в анкете каждого вопроса, оцените его информативность относительно цели анкетирования.

Задание 3. Составьте вопросы анкеты для учащихся, чтобы выяснить, что они знают о своих родителях, их вкусах, интересах, проблемах на работе, заботах, здоровье и т.п.

Задание 4. О чем позволят узнать следующие вопросы анкеты?

1. Что Вы цените в людях?
2. Учитываете ли Вы пожелания родителей в выборе профессии?
3. Сколько времени Вы проводите за компьютером?
4. Как Вы ответите на грубость одноклассника?

Задание 5. Составьте две анкеты для учеников и их родителей, чтобы выявить наличие правильного представления о жизни и проблемах каждой стороны.

Задание 6. Можно ли задать подростку следующие вопросы, чтобы выявить причины отклоняющегося поведения? Почему? Что позволят выяснить предложенные вопросы?

1. Чем ты занимаешься в свободное от учебы время?
2. Делишься ли ты своими секретами с родителями?
3. Что бы ты хотел изменить в своей жизни?

4. О чем ты мечтаешь?
5. Почему ты прогуливаешь уроки?

Задание 7. Какие вопросы Вы бы задали ребенку, чтобы выявить причины отклоняющегося поведения?

Задание 9. Определите цель, преследуемую в этой анкете.

1. Кем вы видите себя через 10–15 лет?
2. Какая профессия Вам интересна?
3. Чему стоит посвятить жизнь?
4. Есть ли у Вас цель получить конкретную профессию?
5. Какие черты характера Вам скорее всего будут мешать в получении желаемой профессии?
6. Есть ли у Вас планы на будущее?
7. Что и кто может вам помешать в достижении ваших планов?

Задание 10. Какие вопросы Вы зададите школьникам, чтобы узнать их познавательные и социальные интересы?

Задания для самостоятельной работы по методу «Наблюдение»

Задание 1. Исключите неверно указанные требования к наблюдению как методу исследования: *целенаправленность, планирование, систематичность, открытость, объективность, включенность, самостоятельность*. Обоснуйте свою точку зрения.

Задание 2. Устраните неточности и неверные моменты в предложенном отрывке: «Наблюдение – универсальный метод исследования, используемый только в педагогике. Наблюдение бывает научным и житейским, оба вида характеризуются целенаправленностью, организованностью, планомерностью. Наблюдение – довольно трудоемкий метод, поскольку предполагает максимум временных и физических затрат исследователя. Но в то же время это активный метод исследования, позволяющий

установить точную причину поступка, действия. Наблюдение – один из основных методов, используемых в социально-педагогических исследованиях».

Задание 3. Правильно ли выделены параметры наблюдения за учеником, имеющим проблемы в общении?

1. Количество контактов за наблюдаемый период.
2. Характер общения с учителем.
3. Наличие конфликтных ситуаций.
4. Качества, проявляемые в общении с одноклассниками.
5. Уровень развития коммуникативных умений и навыков.

Предложите свои критерии оценки поведения ученика.

Задание 4. Верны ли утверждения, выдвинутые наблюдателем?

1. Включенное наблюдение осуществлять легче, чем не-включенное.

2. Чтобы изучить все особенности поведения ребенка, я буду использовать сплошное (широкое) наблюдение.

3. Чтобы изучить проблемы ребенка из неполной семьи, достаточно включенного наблюдения.

4. Для проведения наблюдения необходимо иметь аналитические способности.

5. Полевое наблюдение, в отличие от лабораторного, осуществляется на природе.

6. Наблюдение социальным педагогом лучше использовать в изучении особенностей ребенка и семьи, нежели в изучении проблем в их взаимоотношениях.

Задание 5. Проанализируйте акт обследования жилищных условий семьи учащегося и выделите все параметры, по которым осуществляется наблюдение. Выделите те вопросы, которые относятся к методу беседы и анкетирования, интервьюирования.

Задание 6. Составьте план наблюдения за учениками, имеющими проблемы в поведении, общении; школьниками, зависимыми от курения, алкоголизма, Интернета и т.п.

Задания для самостоятельной работы по методам «Беседа», «Интервьюирование»

Задание 1. Составьте вопросы для беседы с учащимися на следующие темы:

1. Отношение старшеклассников к алкоголю и наличие опыта его употребления.
2. Определение степени компьютерной зависимости.
3. Выявление интереса к профессии.
4. Ценностные ориентации подростков.
5. Отношения подростка с классом.

Задание 2. Какими вопросами, приемами можно вызвать ребенка на откровенность? Обыграйте ситуацию с использованием фраз, которые апеллируют к откровенности.

Задание 3. Скорректируйте план беседы с родителями школьника, прогуливающего уроки. Подберите вопросы, необходимые для данной беседы.

1. Рассказ родителям об учебных проблемах ребенка.
2. Указание на положительные стороны в его поведение и качества его характера.
3. Выявление проблем в общении родителей с ребенком.
4. Подведение итогов беседы.

Задание 4. Укажите неточности в приведенном отрывке.

«Беседа – теоретический метод исследования, позволяющий получить информацию с помощью предварительно подготовленных прямых вопросов. Беседа должна обязательно вестись по строго регламентированной программе, со строгой последовательностью сформулированных вопросов».

Задание 5. Укажите важные для проведения беседы требования, обоснуйте их.

1. Начинать общение с тематики, приятной воспитаннику.
2. Выбрать время и место, чтобы общение произошло с глазу на глаз.

3. Необходимо задавать вопросы биографического характера.
4. Вопросы должны быть сформулированы на понятном ученику языке.
5. В ответе на вопрос не следует давать подсказку.
6. Предпочтение отдавать косвенным вопросам.
7. Вопросы должны быть простыми.
8. В беседе необходимо учитывать утомленность или плохое настроение ученика.
9. Для большей достоверности результатов беседы наиболее важные вопросы необходимо повторять и тем самым контролировать предыдущие ответы.
10. Беседа не должна длиться более 30 мин.

Задание 6. Составьте вопросы для интервью с представителями учреждений социальной защиты, во взаимодействии с которыми работает социальный педагог. Определите тему для интервью.

Вопросы для самоконтроля и самостоятельная работа по «Психодиагностике»

1. Что такое психодиагностика?
2. Какой раздел психологии является теоретической основой психодиагностики?
3. В чем заключается отличие практической психодиагностики от теоретической психодиагностики?
4. Для чего используются методы психодиагностики в социальной работе?
5. В чем состоит специфика психодиагностики в социальной работе?
6. Каким принципам должна подчиняться психодиагностическая деятельность?
7. Назовите различные основания для классификации методов психодиагностики.

8. Какие разновидности тестов вы знаете?
9. Какие методы психодиагностики выделяются на основании диагностируемых ими компонентов личности?
10. Какую классификацию психодиагностических методов предлагают А.А. Бодалев и В.В. Столин?
11. На каких основаниях можно провести систематизацию психодиагностических методик межличностных отношений?
12. На каких основаниях можно провести систематизацию методик диагностики черт и свойств личности?
13. На каких основаниях можно провести систематизацию методик диагностики социально-психологической адаптации личности?

Задания для самостоятельной работы

1. Разработайте методику тестирования достижений лиц юношеского возраста в здоровом образе жизни.
2. Подберите комплекс психодиагностических методик для решения одной из следующих задач:
 - комплексная диагностика уровня развития ребенка до 3-х лет;
 - комплексная оценка готовности ребенка к школе;
 - комплексная профориентационная оценка оптанта;
 - психодиагностика психических состояний;
 - комплексная диагностика ребенка для целей ПМПК;
 - психодиагностика особенностей профессионального «выгорания» педагогов и воспитателей;
 - диагностика психологических аспектов управления образовательным учреждением;
 - комплексная психодиагностика уровня развития младших школьников
 - диагностика особенностей адаптации детей к школе;

- комплексная диагностика подростков с целью профилактики негативных аспектов подросткового кризиса;
- психологическая диагностика особенностей адаптации учащихся при переходе из начальной в среднюю школу;
- диагностика социально-педагогической ситуации развития ребенка;
- диагностика социально-психологической адаптации студентов;
- психологическое обследование семьи;
- комплексная оценка психологических особенностей детского коллектива;
- оценка мотивации учения учащихся на разных ступенях обучения.

Оформите результаты своей работы в соответствии со следующей структурой:

1. Определение основных понятий.
2. Описание особенностей и принципов психодиагностики.
3. Диагностические признаки и показатели.
4. Перечень методов и методик исследования.

Таблица 9

Таблица соотношений диагностических признаков и методик, которые могут быть использованы для их диагностики, представлены ниже.

№	Диагностический признак	Методики

Таблица 10

Порядок предъявления методик (с обоснованием) и продолжительность психодиагностического обследования представлены в табл. 10.

Порядок предъявления	Методика	Продолжительность
1		
2		
...		
N		
Общая продолжительность исследования		Σ

3. Осуществите психодиагностическое обследование и напишите психолого-педагогическое заключение на одного человека с помощью одного из следующих комплексов методик:

Вариант I (диагностика готовности к школе):

- Методика «Лабиринт»;
- Методика «Объяснение сюжетных картин»;
- Методика А.Р. Лурии «Заучивание 10 слов»;
- Методика «Корректирующая проба»;
- Методика по определению мотивов учения (М.Р. Гинзбург).

Вариант II (профориентационная диагностика оптанта):

- Тест Амтхауэра;
- Определение свойств нервной системы по психомоторным показателям (Теппинг-тест Е.П. Ильина);
- Психографический тест;
- Методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО).

ГЛАВА 3. СЕМЬЯ И ДЕТИ КАК КАТЕГОРИИ КЛИЕНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

3.1. Современная семья как клиент социальной работы

Семья является одним из наиболее древних социальных институтов, возникших намного раньше общества и государства. Под семьей понимается малая социальная группа, основанная на супружеском союзе, родственных связях, совместном ведении общего хозяйства, взаимной моральной ответственности и социальной необходимости, обусловленной потребностью общества в физическом и духовном воспроизведении населения. Семья выполняет несколько существенных функций в обществе: репродуктивную, первичной социализации и воспитания, социального контроля, хозяйственно-экономическую, рекреативную, психотерапевтическую, коммуникативную, гедонистическую. Семья не просто физически воспроизводит новых членов общества, но и способствует их социализации, т.е. освоению социальных ценностей, норм, правил поведения, социальных ролей; вводит ребенка в экономические отношения общества, поскольку сама является ее мини-экономической моделью; дает ребенку знания и навыки практической психологии, психологии общения; учит получать удовольствие от общения и близости с родными людьми. В этом смысле семья является гарантом стабильности общества, а забота о сохранении и развитии семьи – признаком мудрости и зрелости государственной политики.

Значимость семьи для человека и общества, многообразие ее функций, наличие разнообразных проблем ее развития и

функционирования обусловило многообразие научных исследований, обращенных к разным аспектам этого глобального явления. Вопросы становления и развития семьи как социального института представлены в работах И.Я. Бахофена, Э. Дюркгейма, О. Конта, А.Г. Харчева, Е.М. Черняк, Ф. Энгельса и др. В педагогике изучением проблем влияния семьи на воспитание ребенка занимались К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Т.А. Куликова и др. Исследования психологии семьи, супружеских и детско-родительских отношений, психокоррекции семейных отношений осуществлялись В.А. Воловиком, Т.М. Мишиной, В.К. Мягер, И.М. Марковской, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллером и др.

Современная семья переживает много серьезных проблем. Одна из них – ориентация на малое количество детей в семье. Большинство российских семей ориентируются на одного, двух, крайне редко – троих детей. Желаемое число детей составляет 2,31 ребенка на одного респондента. Эталонной для большинства россиян является семья, имеющая двух детей (54%), семью с тремя детьми выбирают 23%, семью с одним ребенком предпочитают 12%, семью, в которой более трех детей – 9%, бездетную – 2% опрошенных [3]. Эта проблема тесно связана с рядом социально-экономических причин:

- изменением репродуктивных установок семьи, связанным с тем, что для современной городской семьи (а их большинство) нет экономической необходимости иметь большое количество детей, более того, многодетная семья заведомо оказывается в более сложной ситуации, чем малодетная;
- изменением положения женщины в обществе, выражающимся в занятости женщин, необходимости участия их в материальном обеспечении семьи, стремлении самореализо-

ваться в профессиональной деятельности, потребности интересно и полноценно проводить свой досуг;

- нестабильностью современной семьи, ростом числа разводов, возникающим вследствие этого морально-психологическим состоянием женщины, испытывающей страх оттого, что ей самостоятельно придется воспитывать и обеспечивать детей.

При этом важно отметить, что рост материального благосостояния скорее отрицательно влияет на количество детей в семье. Исследования социологов свидетельствуют, что малообеспеченные семьи имеют больше детей, чем материально обеспеченный слой населения. Складывается парадоксальная ситуация: те, кто может содержать и воспитывать детей, часто отказываются от этого, те, кто не может (малообеспеченные, асоциальные, антисоциальные семьи), рожают и зачастую передают детей на воспитание в детские дома и приюты, что, в свою очередь, порождает проблемы иного плана: рост девиантного поведения, социального сиротства, дезадаптированности семьи и личности и т.п.

Следующей существенной проблемой современного общества является проблема разводов. С одной стороны, демократизация общественной жизни не могла не коснуться института семьи, и одним из негативных последствий стал рост разводов. Более того, если раньше развод рассматривался как нечто недопустимое, то в настоящее время в общественном сознании развод оправдывается. С другой стороны, сам развод является серьезным травмирующим фактором, несущим отрицательные психологические, материальные, иные последствия прежде всего для ребенка.

Значительно возросло количество женщин, решающих рожать ребенка вне брака. Отношение к таким женщинам в об-

ществе существенно изменилось. Данные социологических исследований, приведенные в журнале «СоцИс» (2004 г., № 5) свидетельствуют о том, что в Европе порядка 43% респондентов положительно относятся к женщинам, самостоятельно воспитывающим ребенка. Однако негативным фактором воспитания в неполной семье становится, прежде всего, невозможность ребенка осознать в полной мере социальные роли супругов и родителей, что ведет к проблемам полоролевой социализации и впоследствии к воспроизведению неполных семей. Проблема усугубляется тем, что основной состав педагогов в школе – женщины, а значит, у значительной части детей из неполных семей нет положительного образца социального поведения мужчины в семье и обществе, что одинаково важно как для мальчиков, так и для девочек в их будущей семейной жизни.

Особую остроту в последние годы приобретает проблема роста числа незарегистрированных (так называемых гражданских) браков. Еще М. Мид зафиксировала существование так называемого двухступенчатого брака: «индивидуальный брак», в который вступают с целью упорядочения сексуальных отношений без рождения детей, и «родительский брак», предполагающий рождение и воспитание детей. «Индивидуальный брак» может служить подготовкой к «родительскому браку». Одним из самых негативных последствий «индивидуальных браков» является снижение репродуктивных установок у молодых людей, что в целом отрицательно сказывается на демографической ситуации.

Исследователи отмечают тенденцию «старения» института брака. В настоящее время средний возраст молодых людей, вступающих в первый брак, снизился до 24–26 лет. Это вызвано желанием получить образование, достичь материальной неза-

висимости, утвердиться в профессиональной сфере. Само по себе это можно рассматривать как позитивную тенденцию, поскольку социальная зрелость молодых супругов, вступающих в брак в таком возрасте, выше, однако в этом случае возникает ряд социально-медицинских проблем, связанных со здоровьем женщины и рождением здорового ребенка.

Стабильно сохраняется ситуация, связанная с ранним материнством. Традиционно считалось, что основной причиной несовершеннолетнего материнства является семейное неблагополучие, сопряженное с плохим воспитанием и половой распущенностью, а также отсутствие или недостаток эмоциональной близости с родителями, вследствие чего девочка начинает доверяться другим людям, пропаганда сексуальной вседозволенности в СМИ, демократизация общества и, как следствие, воспитание подростка как свободного человека, имеющего право на собственный выбор, несформированная ответственность за свои действия. При этом подчеркивается, что эти проблемы характерны и для благополучных семей, воспитывающих девочек-подростков. Выходом из данной ситуации может быть целенаправленная, высокопрофессиональная профилактическая работа в образовательных учреждениях.

Безусловной проблемой современной семьи является снижение ее воспитательного потенциала, связанное, на наш взгляд, со следующими явлениями: занятость женщин и значительное сокращение времени ее общения с ребенком, изменение отношения к ребенку как к основной ценности семьи, рост ценностей потребления в современном обществе, уменьшение роли бабушек и дедушек в воспитании детей, снижение педагогического влияния на формирование детско-родительских отношений. Причины этих явлений лежат в плоскости социально-экономических отношений и часто не зависят от конкретной се-

мы и образовательного учреждения, что еще более обостряет проблему.

Кроме вышеперечисленных в семье существует значительное количество проблем материального порядка (жилья, заработной платы, получения образования детьми и т.п.). Эти и многие другие проблемы система образования, конечно, решить не в состоянии, но они объективно оказывают большое влияние на социализацию и воспитание ребенка, на супружеские и детско-родительские отношения в семье, на результат деятельности образовательного учреждения. Частичным решением этих проблем, которые под силу системе образования, является создание системы социального партнерства.

Негативные тенденции в развитии современной семьи привели ряд исследователей к мысли о том, что институт семьи переживает серьезный кризис, что он устарел. Однако исследования, проведенные в 32 странах Европы в 1999–2000 гг., показали, что 84% респондентов на первое место при ранжировании ценностей ставят семью, на второе место – работу (58%), на третье – друзей (40%). Таким образом, несмотря на остроту проблемы, заявления о кризисе или исчезновении института семьи можно рассматривать как явно преждевременные.

Почему же в столь нестабильном и сложном современном обществе большинство людей рассматривают семью как одну из самых главных ценностей? На наш взгляд, ответ заключается в том, что семья – это единственный социальный институт, который полностью удовлетворяет потребности человека. Если обратиться к широко известной пирамиде потребностей А. Маслоу, то можно отметить, что в семье реализуются физиологические потребности, потребность в безопасности, причастности к группе, принятии и уважении, самоактуализации. Никакой дру-

гой социальный институт не способен в такой мере удовлетворить все потребности личности. Думается, в этом и состоит основной секрет прочности института семьи. Меняются эпохи, социальные ситуации, типы семьи, но потребность личности в безопасности, принадлежности к группе, в любви, принятии, реализации потенциала матери, отца, супруга остается неизменной. Тип семьи с течением времени может меняться, однако семья как социальный институт, безусловно, сохранится.

Будущее семьи во многом зависит от того, какое отношение к ней формируется у подрастающего поколения, т.е. тех, кто является потенциальными супругами, родителями.

В 2007 году среди учащихся 8–10-х классов города Челябинска и Челябинской области было проведено социологическое исследование, в котором участвовало 579 респондентов, из них 393 подростка, обучающихся в школах г. Челябинска, 186 подростка из Челябинской области. Одной из задач исследования было определение влияния семьи на формирование личности, а также выявление наличия или отсутствия идеала в жизни подростка.

Исследуя влияние семьи на формирование личности ребенка, мы исходили из предположения, что при возникновении проблем ребенок обращается к наиболее значимым для него людям. Мы выяснили, что 26,3% городских и 45,4% сельских подростков обращаются к матери. Определенную роль в решении личных проблем играют сестра (сельские подростки – 13,95%, городские – 12,6%) и брат (соответственно – 5,8% и 8,5%). На третьем месте по значимости для подростков (после матери и сестры) оказывается отец. За советом к отцу обратятся 13,3% городских и 11,6% сельских подростков. Немногие обратятся за помощью к бабушке и дедушке. Процент обращений к бабушке (5,8% – сельских и 2,05% городских подростков), а к дедушке – 2,32% и 1,7%

соответственно. За помощью к пожилым членам семьи, как можно заметить, чаще обращаются подростки из районов области. Некоторые, не надеясь на помощь и понимание близких, пытаются решить свои проблемы самостоятельно: 11,62% сельских и 3,8% городских подростков. Однако свыше 60% городских подростков и около 80% – сельских предпочитают разрешать свои проблемы с помощью членов семьи [8].

Выясняя ценностные ориентации подростков, мы попытались определить отношение подростков к идеалу. Выделение идеала особенно характерно для младшего подросткового возраста. К 14–15 годам идеал постепенно трансформируется в ценностные ориентации. По результатам нашего исследования для 23,25% сельских и 25% городских подростков идеалом является мать. Отца считают своим идеалом 13,95% ребят из области и 10,2% горожан. Таким образом, родителей в качестве идеала выбирают 37,9% сельских и 35,2% городских подростков. Более того, 78% городских подростков и 89% сельских относят семью к своим главным ценностям.

Таким образом, несмотря на серьезность проблем, стоящих перед современной семьей, говорить о том, что она переживает кризис, явно преждевременно. Вероятно, наше время можно рассматривать как период трансформации семейных отношений, но при этом ценность семьи является приоритетной для молодых граждан нашей страны, что внушает оптимизм в сохранности этого социального института в будущем.

В любом современном государстве социальная защита и поддержка семьи рассматривается как важное направление его деятельности, содержанием которого является разработка социальной политики в отношении семьи, создание системы социальных служб семьи, обеспечение реализации социальных

прав и гарантий семьи, осуществление социально-правовой, социально-медицинской, психолого-педагогической и иных видов помощи. В национальных проектах Российской Федерации «Здоровье», «Образование», «Доступное и комфортное жилье – гражданам России», «Развитие агропромышленного комплекса» определены основные направления поддержки семьи, ориентированные на решение проблем обеспечения семей (в том числе молодых) доступным жильем, защиту материнства и детства, повышение уровня воспитательной работы в образовательных учреждениях. Однако проблемы объединения усилий образовательных учреждений и семьи в воспитании детей оказались за рамками национального проекта «Образование» и практически не отражены в нормативно-правовой базе системы образования, что осложняет взаимодействие образовательных учреждений и семьи, учитывая современные тенденции развития общества.

Выделим функции и направления взаимодействия образовательных учреждений и учреждений социальной защиты и семьи с учетом современных тенденций развития общества.

Функция непрерывности предполагает, что взаимодействие осуществляется на всех возрастных этапах взросления ребенка и всех ступенях образования – дошкольном, школьном, дополнительном, при необходимости профессиональном, причем важной характеристикой такого взаимодействия должна быть его субъект-субъектность. Непрерывность взаимодействия нужна как образовательному учреждению, так и родителям, поскольку:

- с одной стороны, это способствует формированию социально-педагогической культуры родителей, помогает им расширять свои педагогические и психологические знания, тем самым быть более эффективными родителями;

- с другой стороны, позволяет понять индивидуальные особенности ребенка и семьи, что необходимо для оптимизации образовательного процесса в школе, учреждении дополнительного образования, в детском саду и, как следствие, реализации миссии этих учреждений.

Таким образом, наличие постоянного, непрерывного взаимодействия само по себе является важнейшим фактором оптимизации воспитания ребенка и улучшения семейных отношений. Формы такого взаимодействия широко известны – это лектории для родителей, систематические коллективные и индивидуальные консультации, «школы для родителей» и т.п.

Особенно значимой во взаимодействии образовательного учреждения и семьи является *ценностная функция*. На наш взгляд, это связано с необходимостью осознания родителями ребенка как ценности и вытекающими отсюда обязательствами по его воспитанию, с подготовкой юношей и девушек к будущей семейной жизни и выполнению родительских функций, с необходимостью повышения ценности семьи в современном обществе. Реализация этой функции в основе своей строится на принципах фасилитации и предполагает организацию педагогами работы по подготовке молодых людей к семейной жизни. Причем основной упор в работе должен делаться именно на осознание семейных ценностей. Наиболее оптимальными в данном случае являются активные формы работы, способствующие формированию индивидуальных установок, представлений, жизненному самоопределению, такие как диспуты, дискуссии, обсуждения художественных произведений (в том числе и на уроках литературы, истории, обществознания), тренинги, арт-терапия и т.п. Такая работа должна проходить во взаимодействии с родителями и включать встречи с благополучными се-

мьями, беседы с психологами о закономерностях семейной гармонии, своеобразный «обмен опытом» семейного счастья.

Образовательная функция состоит в целенаправленной работе образовательного учреждения по формированию педагогической культуры родителей и основывается на принципах субъектности и сотрудничества. Родители в реализации этой функции выступают с субъектной позиции. Задача образовательного учреждения состоит в отборе материала, организации самого процесса психолого-педагогического просвещения родителей (возрастные особенности развития детей, организация нравственного, трудового, иных видов воспитания в семье, профилактика вредных привычек и т.п.). Задача родителей активно влиять на формирование содержания и выбор форм такой работы, создавать всевозможные объединения родителей, обогащающие внутреннюю жизнь образовательного учреждения. Эта функция позволяет удовлетворять коммуникативные потребности родителей, обмениваться позитивным и негативным опытом воспитания детей, развивать свои представления о семейной педагогике, совершенствовать индивидуальные методики домашнего воспитания.

Психологическая функция предполагает создание атмосферы доверия, комфортного микроклимата в образовательном учреждении и семье для воспитания и обучения ребенка, дружеские взаимоотношения между детьми, родителями и педагогами, благоприятно влияющие на психоэмоциональное состояние ребенка. Эта функция базируется на принципах принятия и социально-педагогической поддержки. Реализация этой функции требует создания в школе социально-педагогической и психологической службы и организации адресной помощи семье и ребенку, а особенно детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Взаимодействие семьи и образовательных учреждений проявляется в *функции обеспечения досуга детей*. Осуществляется эта функция в учреждениях дополнительного образования, способствует удовлетворению потребности в познании и творчестве, организует и наполняет смыслом досуг, способствует профессиональному и жизненному самоопределению, сокращает поле девиантного поведения (в этом смысле может рассматриваться как средство профилактики детской преступности). В рамках этой функции осуществляется выявление и поддержка одаренных детей. Реализация этой функции происходит успешно, если семьи и образовательное учреждение сотрудничают в процессе выявления задатков, способностей ребенка, создают условия, определяют учреждение дополнительного образования, где возможно оптимальное развитие способностей ребенка.

Взаимодействие образовательных учреждений и семьи позволяет реализовать еще одну значимую функцию – *функцию социализации*, которую в данном контексте мы рассматриваем как помощь ребенку в приобщении его к жизни общества, возможность «мягко вписать» его в существующую реальность. В этом толковании социализация заключается в осознании ценностей, социальных норм, правил поведения, освоении социальных ролей, цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности в обществе, процессе и результате выбора личностью собственной позиции, целей, средств самосовершенствования в конкретных обстоятельствах жизни; механизме обретения и проявления человеком внутренней свободы. Функцию социализации можно рассматривать как итоговую, являющуюся результатом взаимодействия образовательного учреждения и семьи, объединяющую все представленные выше функции.

Обращаясь к проблеме социального партнерства во взаимодействии семьи и образовательных учреждений, следует отметить, что реализация всех вышеперечисленных функций в полном объеме возможна при объединении усилий всех заинтересованных сторон. Следует особо подчеркнуть, что социальное партнерство не модная дань времени, а важнейшее условие воспитания будущего поколения, гармонизации отношений в семье, эффективности взаимодействия семьи и образовательных учреждений.

Таким образом, современная семья переживает немало серьезных проблем, однако не стоит называть этот период периодом кризиса института семьи. Скорее всего, следует говорить о трансформации семейных отношений, изменении форм семьи, при сохранении приоритетности ценности семьи в обществе. Серьезным условием, способствующим решению проблем семьи, может стать взаимодействие социальных, образовательных учреждений и семьи.

3.2. Дети с ограниченными возможностями здоровья как категория клиентов социальной работы

На неуклонный рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья влияют разные факторы. Постоянно ухудшающаяся экологическая ситуация, оказывающая негативное влияние на человека, дестабилизация общества, снижение значимости семьи в современном обществе, отсутствие или недостаточность нормальных гигиенических, экономических, социальных условий для будущих матерей и детей разных возрастных групп, уменьшение сенсорных и эмоциональных контактов, складывающаяся вследствие этого психическая и позна-

вательная депривация приводят к серьезным отклонениям в развитии.

История проблемы насчитывает не одно тысячелетие. При первобытнообщинном строе уход за детьми, их воспитание были уделом всей родовой общины, но дефицит средств существования, отсутствие надежной пищевой базы обусловили инфантицид – убийство слабых и неполноценных детей. В античном мире дети, имеющие дефекты развития, часто были обречены на смерть. Широко известны факты умерщвления детей с отклонениями развития в Спарте, где господствовал культ силы, здоровья, выносливости, а также в Древнем Риме, где руководствовались правилом отделения негодного от здорового. Убийство ребенка с недостатками физического развития не преследовалось законом.

В средние века католическая церковь часто рассматривала детей с недостатками развития как «дьявольское отродье», их часто подвергали пыткам, сжигали на кострах. Светский и церковный законы, народные традиции воспринимали людей с ограниченными возможностями как отверженных, задачей государства было оградить общество от их присутствия, их уделом было просить милостыню, что стало одной из причин профессионального нищенства.

Иное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья было на Руси, что объяснялось своеобразием российского православия и ментальности русского народа. Культ блаженных и юродивых стал неотъемлемой принадлежностью православия. Забота об убогих, нищих, юродивых изначально рассматривалась как обязанность церкви, позднее государства и крестьянской общины. Это прослеживается еще в исторических источниках X–XII веков («Устав православной церк-

ви», «Поучение князя Владимира Мономаха», сочинения Феодосия Печерского).

В эпоху Возрождения зарождаются гуманистические взгляды на природу человека, происходит философское переосмысление сострадания, милосердия, взаимопомощи. В XVI–XVII веках утверждается мысль о том, что благотворительность должна быть делом муниципальных властей, городских магистратов. Педагогическое осмысление проблем воспитания и обучения детей с недостатками развития в XVII веке было предпринято Я.А. Коменским в «Великой дидактике», который признает за детьми, имеющими отклонения в развитии, право на получение образования, задачей педагога при этом является помощь в компенсации проблем развития. Однако эти идеи лишь декларировались и не имели отношения к социальной и педагогической практике того времени.

Первые попытки обучения и осмысления принципов работы с детьми, имеющими недостатки умственного развития, принадлежат И.Г. Песталоцци, организовавшему приют для детей в г. Нейгофе (Швейцария). В качестве основных принципов работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, он выделил: активность в обучении, сочетание умственного и физического труда, наглядность, использование специальных дидактических материалов, соединение обучения с производительным трудом.

В XIX веке французский психиатр Жан Итар в процессе практической работы с умственно отсталыми детьми определил, что развитие органов чувств и моторики с помощью тренировочных упражнений является средством развития детей с нарушениями психических и физических функций. В начале XX века выделяется психолого-педагогическое направление работы с детьми с отклонениями в развитии, родоначальниками ко-

того стали педагог Жан Филипп и врач Поль Гонкур, выделившие критерии и уровни психических аномалий детей. Главным критерием, по их мнению, является невозможность обучаться в обычной школе общепринятыми способами. Альфред Бине и Томас Симон разработали тестовые методы по определению уровня умственного развития ребенка, позволявшие определить наличие отклонений.

В России в эпоху царствования Екатерины II был издан «Указ об учреждении Приказов общественного призрения», согласно которому в России открывались лечебные и образовательные учреждения, в том числе и для детей с отклонениями в развитии. На протяжении XIX – начала XX веков система государственного призрения в России претерпела серьезные изменения, увенчавшиеся в 1912 году принятием Устава общественного призрения. В 1804 году был создан Медико-филантропический комитет, одним из направлений деятельности которого стало призрение «искаженных природой или случаем, воспитание глухонемых и слепых». Большую работу проводило Ведомство Учреждений императрицы Марии Федоровны, которым в 1806 году в Павловске было открыто первое в России училище для глухонемых детей. К 1900 году в России насчитывалось 21 училище (2 в столицах и 19 в провинции) для слепых и глухонемых. В 1982 году было организовано «Общество попечения о бедных и больных детях» («Синий крест»), которое открыло «приют для детей-калек и паралитиков» в Петербурге на Лахтинской улице.

Новое отношение к детям с нарушениями развития складывается после Октябрьской революции: воспитание, обучение, лечение таких детей становится государственной заботой. В 1926 году Наркомпрос РСФСР издает распоряжение «Об отборе

детей во вспомогательные детские учреждения», которое стало первым официальным документом о комплектовании вспомогательных школ. В 1931 году решением коллегии Наркомпроса было введено всеобщее обязательное обучение дефективных детей в возрасте от 8 до 15 лет. В конце 50-х годов появились первые школы для детей с поражениями опорно-двигательного аппарата в Москве и Ленинграде, предназначенные первоначально для детей, перенесших полиомиелит. В 1992/93 гг. в России функционировало 40 таких школ.

Серьезные исследования по проблемам детей с отклонениями в физическом и психическом развитии проводились в России педагогами В.П. Кащенко, Е.К. Грачевой, невропатологом Г.И. Россолимо, психиатром Г.Я. Трошиным, психологом Л.С. Выготским и др. Научные изыскания того времени получили практическое воплощение в деятельности В.П. Кащенко, которым была создана школа-санаторий для дефективных детей, переросшая в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук. Научный и организаторский опыт работы В.П. Кащенко с детьми, имеющими отклонения в развитии, обобщен в актуальной и до настоящего времени книге «Педагогическая коррекция».

Л.С. Выготский разработал идеи социальной реабилитации и адаптации детей с отклонениями развития посредством игровой, трудовой, учебной и иных видов деятельности. Л.С. Выготский, по существу, обосновал необходимость социальной педагогики для детей с отклонениями физического и психического развития, т.е. объединил коррекционную педагогику с общими принципами и методами социального воспитания.

Вторая половина XX века характеризуется развитием нормативно-правовой базы по работе с детьми, имеющими от-

клонения в развитии, принятием ряда международных документов («Декларация о правах инвалидов», 9.12.1975 г., «Декларация о правах умственно отсталых лиц», 20.12.1971 г.), утверждающих равенство прав людей независимо от состояния здоровья и необходимость интегрирования их в общество. В российских законах «О социальной защите инвалидов в РФ» от 24.11.1995 г., «Об образовании» в редакции от 13.01.1996 г. говорится о создании условий для лечения, воспитания, обучения, социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В 1992 году в соответствии с Указом Президента РФ от 1 июня была разработана целевая программа «Дети-инвалиды», нацеленная на интеграцию данной категории детей в общество. Но, к сожалению, реализация этой программы предложена службам социальной защиты, тогда как для эффективной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо объединение усилий органов здравоохранения, образования и социальной защиты.

Выделяют психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. В зависимости от степени расстройства функций организма и ограничения жизнедеятельности лицам, признанным инвалидами, присваивается группа инвалидности, а лицам в возрасте до 18 лет – категория «ребенок-инвалид». В зависимости от характера дефекта, времени его наступления недостатки могут преодолеваться полностью, корректироваться или компенсироваться. Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет частично или полностью нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта. Наиболее распространенной классификацией нарушения развития в специальной психологии и коррекционной педагогике является классификация Б.П. Пузанова и В.А. Лапшина [12], выделяющая шесть групп детей.

Первая группа – *дети с нарушениями слуха и зрения: глухие и слабослышащие, слепые и слабовидящие.*

Неслышащими являются дети с полным отсутствием слуха, который не может использоваться для накопления речевого запаса. Эта группа включает: неслышащих без речи (дети, родившиеся глухими или потерявшие слух до формирования речи) и неслышащие, потерявшие слух, когда речь практически была сформирована (необходимо предохранять речь от распада, закреплять речевые навыки). Слабослышащими являются дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие.

Нарушение слуха напрямую влияет на формирование речи и косвенно – памяти и мышления. Особую роль приобретает зрение, на базе которого развивается речь, также важными становятся двигательные, осязательные, тактильно-вибрационные ощущения.

Особенности детей с нарушением зрения. У детей с глубокими нарушениями зрения сокращаются или полностью отсутствуют зрительные ощущения и восприятие, что, следовательно, приводит к уменьшению количества представлений, снижает возможности развития мышления, речи, воображения, возникают изменения в эмоционально-волевой сфере и ориентировочной деятельности. В наибольшей степени эти особенности проявляются у детей, незрячих с рождения и детей, потерявших зрение в период формирования речи, и меньше выражены у слабовидящих. Полная или частичная потеря зрения приводит к перестройке работы других анализаторных систем: у полностью незрячих детей зрительные функции замещаются работой тактильного и кинестетического анализатора, у частично зрячих ведущим анализатором остается зрение. Речь также

выполняет компенсаторную функцию, с ее помощью дети могут получить представление о многих предметах и явлениях.

Вторая группа – *умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития*. Умственная отсталость – это стойкое нарушение познавательной деятельности в результате органического поражения головного мозга. Она выражается в двух формах: олигофрения, которая проявляется на более ранних этапах онтогенеза (до 1,5–2 лет) и деменция (распад психики), которая проявляется на более поздних этапах онтогенеза (после 1,5–2 лет). У умственно отсталых детей отмечаются задержки в физическом развитии, общая психологическая инертность, снижен интерес к окружающему, заметно недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. Такие дети начинают говорить только к 4–5 годам, речь не выполняет своей основной функции – коммуникативной.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) подразделяются на четыре группы:

1. Дети с ЗПР конституционального происхождения. Отличительная особенность состоит в том, что у детей этого типа эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, напоминая нормальную структуру детей более младшего возраста.

2. Дети с ЗПР соматического происхождения. Основными причинами ЗПР являются хронические инфекции, врожденные и приобретенные пороки, в первую очередь порок сердца, снижающие не только общий, но и психический тонус, вызывающий стойкую астению.

3. Дети с ЗПР психогенного происхождения. Этот вид ЗПР, как правило, относится к стойким нарушениям сначала вегета-

тивных функций, а затем и психического, в первую очередь эмоционального, развития.

4. Дети с ЗПР церебрально-органического происхождения. Причинами ЗПР являются интоксикации, травмы, недоношенность и др., признаки проявляются в запаздывании формирования различных функций: ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности. Этот тип встречается чаще других и обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в познавательной, так и эмоционально-волевой сферах.

Третья группа – *дети с тяжелыми нарушениями речи (логопаты)*. Речевые расстройства принято делить на: нарушения средств общения (фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи) и нарушения в применении средств общения (заикание). У детей с нарушением речи наблюдается недостаточность коммуникативной способности, что усложняет процесс учебной коммуникации, речевого взаимодействия в процессе совместной игровой, учебной, трудовой деятельности. Трудности коммуникации могут способствовать нарушению адаптации, возникновению состояния фрустрации.

Четвертая группа – *дети с нарушениями опорно-двигательной системы*. В основном это дети с ДЦП, в основе которого лежит ранее повреждение или недоразвитие мозга и, как следствие, – различные психомоторные нарушения (повышение мышечного тонуса в сочетании со слабостью мышц, что приводит к ограничению или невозможности произвольных движений), появление насильственных движений, нарушение равновесия и координации движений (неустойчивость при сидении, стоянии и ходьбе), нарушения ощущения движений тела или его частей. Причинами ДЦП могут являться: асфиксия и родовая травма, поражение нервной системы при гемолитической болезни, инфекционные заболевания нервной системы, череп-

но-мозговые травмы, а также нарушения мозгового кровообращения, опухоли головного мозга, пороки развития нервной системы, а также наследственные болезни нервной и нервно-мышечной систем.

Пятая группа – *дети со смешанным (сложным) дефектом*, например, умственно отсталые неслышащие, слепоглухонемые. Сложный дефект искажает психическое развитие в наибольшей степени, например, при слепоглухоте речь идет об искусственном формировании человеческой психики, так как у ребенка практически отсутствуют возможности взаимодействия с внешним миром.

Шестая группа – *дети с искаженным развитием* (психопатией, с патологией влечений). Кратко рассмотрим одну из форм искаженного развития – психопатию [12]. Психопатией называют сочетание заостренно выраженных человеческих характеров. Проблема психопатии – проблема эмоций, воли и совести, а не интеллекта. Личность с таким расстройством не может усвоить, что хорошо, что плохо. К формам психопатии относят: истероидную форму (эксцентричность, неестественность, театральность поведения, жажда признания), взрывчатая эсплозивная форма (несдержанность, невозможность тормозить свои аффекты, агрессивность), эпилептоидная форма (чрезмерная скупость, педантичность, аккуратность, въедливость, вязкость), аффективная форма (неустойчивое настроение, колеблющееся от приподнятого до депрессивного), паранойяльная форма (недоверчивость, подозрительность, конфликтность или замкнутость, склонность к бредовым построениям, идеям), шизоидная (жизнь в отрыве от действительности, эмоциональная холодность, сверхрациональность, отсутствие привязанностей).

Полное рассмотрение психологических особенностей инвалидов требует отдельной книги, поскольку включает много

специальных знаний, не охваченных настоящим пособием. В психологической науке этой проблемой занимается отрасль психологии – *специальная психология*.

В то же время особого внимания заслуживает вопрос функционирования семьи, воспитывающей ребенка-инвалида. Часто детей с ограниченными возможностями воспитывают матери-одиночки по причине распада семьи из-за рождения такого ребенка. Усугубляют семейную ситуацию материальные трудности, связанные с необходимостью приобретения платных лекарств и услуг, осуществления постоянного ухода за ребенком одним из родителей. Часто такие семьи замыкаются, избегают общения с другими людьми из-за проявлений жалости и удивления окружающих при виде их ребенка. Семьи с детьми с ограниченными возможностями могут выбирать разные стратегии воспитания. Одна из них связана с обеспечением удовлетворения потребностей ребенка и не ограничивает его взаимодействия с другими людьми. Другая стратегия связана с проявлением гиперопеки и не формирует у него самостоятельности, третья стратегия связана с эмоциональным отвержением ребенка.

Профессиональная задача социального работника включает глубокое понимание проблемы инвалидности, четкое знание методов и технологий реабилитации, предполагающее опору на психологические знания о данной проблеме.

Организация социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья должна в основе своей иметь четкие представления о специфических особенностях физиологического и психологического развития этой категории детей. С точки зрения физиологии выделяются дети с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, с хроническими заболеваниями разной степени тяжести. Психическое развитие таких детей имеет ряд особенностей, связанных с двигательны-

ми, речевыми, сенсорными нарушениями. Это проявляется в недостаточном развитии произвольного внимания, пространственного и предметного восприятия, зрительно-моторной координации, познавательных процессов, в ограничении предметно-практической деятельности, речевых расстройствах и т.п.

Особенности мыслительной деятельности связаны с недостаточным развитием понятийного, абстрактного мышления, что проявляется в неумении оперировать понятиями, анализировать учебный материал, информацию, получаемую в процессе предметно-практической деятельности. Кроме этого, нарушения высших корковых функций ведут к задержке формирования пространственных и временных представлений. У таких детей сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире.

Особенности развития эмоциональной сферы зачастую проявляются в повышенной возбудимости, чувствительности к обычным раздражителям, частых колебаниях настроения, страхах, аффективных реакциях, агрессивных проявлениях. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Повышенная эмоциональность сочетается с плаксивостью, раздражительностью, реакциями протеста, усиливающимися в новой обстановке и при утомлении.

Специфические нарушения развития оказывают влияние на формирование личности. Это может проявляться в отсутствии уверенности в себе, низкой самостоятельности, повышенной внушаемости, эгоцентризме, наивности, слабой готовности к решению бытовых и практических вопросов, неумении отстаивать свои интересы и позиции. Все это сопровождается повышенной обидчивостью, чувствительностью, впечатлительностью, недостаточной критичностью.

Эффективность социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья зависит от реализации ряда условий:

1. Социальная работа должна сопровождаться медицинской реабилитацией. Восстановление физических и психических функций организма позволит решать проблемы вхождения ребенка в социальную среду.

2. Необходимо предусмотреть организацию персональной среды для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, позволяющей ребенку найти свою нишу, интересный для него вид деятельности, друзей, способствующих развитию познавательной, эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной сфер ребенка.

3. Обеспечение участия родителей, общественности в делах и управлении коррекционных школ, повышение правовой, психолого-педагогической культуры родителей, вооружение их технологиями, методиками развития и социальной адаптации детей.

4. Социальное партнерство и поддержка позитивных инициатив социума в любых формах помощи таким детям.

Социальная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья может быть эффективной лишь при комплексном подходе, обеспечивающем все основные сферы жизнедеятельности: семью, труд, быт, досуг, общение. Обеспечить такой подход возможно при объединении усилий медиков, психологов, педагогов, управленцев.

Медицинская реабилитация предполагает восстановление физического состояния человека с возможностью максимального вовлечения личности в социум с помощью мероприятий медицинского, психологического, социального характера, т.е. комплексное восстановление личности. Она состоит из реабилитации на стационарном, поликлиническом, санаторно-

курортном этапах. Задачами стационарной реабилитации являются достижение стабилизации состояния больного с использованием медикаментов, ликвидация и предупреждение осложнений. Поликлинический этап заключается в максимальном восстановлении физических возможностей и предупреждении прогрессирования заболеваний и их последствий. Санаторно-курортный этап предполагает повышение степени восстановления функций опорно-двигательного аппарата и поддержание физического и психологического статусов организма. На всех этапах обязательной является лечебная физкультура.

Программы медицинской реабилитации должны разрабатываться с учетом следующих положений:

1. Реабилитационные мероприятия должны начинаться как можно раньше.
2. Должна соблюдаться непрерывность и преемственность мероприятий.
3. Реабилитация проводится комплексно с участием медиков, психотерапевтов, социальных педагогов и т.п.
4. Реабилитация проводится с учетом индивидуальных особенностей реабилитируемого (возраст, пол и т.п.).

Серьезной составной частью медицинской реабилитации является лечебная адаптивная физкультура. Адаптивная физкультура предполагает индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом специфики его психофизиологического развития, снижает риск прогрессирования заболевания, расширяет диапазон физических возможностей, оказывает общее оздоравливающее действие на организм, оптимизирует процесс формирования адекватной самооценки. Следующей ступенью адаптивной физкультуры является адаптивный спорт, позволяющий ребенку с ограниченными возможностями здоровья участвовать в соревнованиях. Адаптивный спорт – не только способ решения

всех вышеперечисленных проблем, но и механизм создания равных возможностей со здоровыми людьми, развивающий коммуникативные навыки, лидерские качества, повышающий самооценку, адаптивные способности, способствующий само-реализации личности.

Важным этапом является организация коррекционно-развивающего обучения, в основе которого лежат следующие принципы:

- усиление практической направленности изучаемого материала;
- выделение сущностных признаков изучаемых явлений;
- опора на жизненный опыт ребенка;
- ориентация на внутренние и межпредметные связи изучаемого материала;
- необходимость и достаточность объема изучаемого материала;
- введение в содержание учебных предметов коррекционных разделов, направленных на активизацию познавательной деятельности.

Специфика развития детей с ограниченными возможностями здоровья определяет особенности учебной деятельности. Такие дети обладают пониженной обучаемостью, инертностью мышления, умственной пассивностью, подражательностью, слабой осознанностью мыслительного процесса. Главным условием благоприятного психического развития в данном случае является соответствие требований, предъявляемым ученику, его потенциальным возможностям, что реализуется через широкое использование наглядности, формирование учебных умений и навыков, постепенное усложнение и постоянное повторение учебного материала, использование игр в процессе обучения.

Оптимизация социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает участие родителей в формировании умений и навыков, необходимых для вхождения ребенка в социальную среду. Семьи, имеющие детей с отклонениями в развитии, имеют ряд проблем, выражающихся в:

- неадекватном восприятии ребенка (либо «непринятие диагноза», либо занижение возможностей ребенка);
- нарушении социальных связей, уменьшении бюджета семьи (мать часто оставляет работу, поскольку вынуждена ухаживать за ребенком);
- распаде семьи, – отсюда высокая внутрисемейная тревожность, конфликтность, стрессы.

Исследования состояния проблемы показали, что 74% семей, имеющих детей с отклонениями развития, имеют низкий уровень материального достатка, в 34% семей существует высокая степень отчужденности в отношениях детей и родителей, в 61% семей значительное снижение эмоционального контакта детей и родителей, 87% родителей имеют искаженное представление о внутреннем мире своих детей, их истинных потребностях [17]. Часто самостоятельно с этими вопросами семья справиться не может. Помощь квалифицированных психологов, медиков, педагогов, дефектологов позволяет решить часть проблем.

Работа с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, предполагает несколько направлений:

- диагностику внутрисемейных отношений и типа семейного воспитания;
- повышение педагогической культуры родителей в сфере психолого-физиологических особенностей, медицинских, педагогических, психологических методов и форм кор-

рекции развития детей, выбора оптимальных средств, методов семейного воспитания, улучшения психоэмоциональных отношений в семье;

- коррекцию взаимоотношений между детьми и родителями;
- организацию взаимодействия социальных, медицинских работников, психологов, социальных педагогов, педагогов-предметников с родителями для определения индивидуального пути развития каждого ребенка, имеющего отклонения в развитии;
- разработку индивидуальных программ социальной работы с учетом особенностей развития ребенка и особенностей семьи;
- трудовое воспитание в семье.

Существенным направлением социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья становится профессиональная ориентация, способствующая их социальной адаптации и самостоятельности. Основными причинами, затрудняющими профессиональное самоопределение детей с ограниченными возможностями здоровья, являются искаженные представления о собственных возможностях, неадекватная (завышенная или заниженная) самооценка, недостаточная или искаженная информированность о различных профессиях, условиях труда, несформированность социальных мотивов к трудовой деятельности. Подготовка к труду таких детей должна быть дифференцирована в зависимости от имеющихся у детей нарушений, реабилитационного потенциала, трудового прогноза, определяющих круг показанных и противопоказанных профессий по клинико-функциональным критериям. Основной целью трудовой подготовки должно стать развитие личности,

определяющее осознанный выбор жизненного пути, трудовое и профессиональное самоопределение.

Подготовка к труду должна реализовываться в процессе обучения в производственных мастерских, кооперативах при специальных (коррекционных) школах, где дети получают представление о видах труда, отдельных трудовых операциях, трудовом процессе, в котором формируются трудовые умения и навыки.

Огромное влияние на трудовое воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья может оказать семья. Усилия семьи должны быть направлены на воспитание трудолюбия, позитивной мотивации труда, формирование и закрепление навыков бытового самообслуживания, уважительное отношение к результатам чужого труда, помощь ребенку в выборе профессии в соответствии с интересами и возможностями здоровья. Родители должны следовать определенным педагогическим требованиям: посильность, регулярность и обязательность выполнения круга домашних работ; воспитание терпения, умения доводить дело до конца, преодоления трудностей; обучение трудовым навыкам; поощрение труда ребенка; создание материальных условий для успешного труда. Все это позволит избежать формирования позиции социального иждивенчества, адаптировать ребенка к существующей социальной реальности, уверенно чувствовать себя в трудовой и бытовой жизни.

Таким образом, социальная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует комплексного подхода, объединения усилий областных и муниципальных органов образования, здравоохранения, социальной защиты, образовательных учреждений разных типов, семьи, общественности.

3.3. Дети, пережившие насилие в семье, как категория клиентов социальной работы

В настоящий момент не существует единого определения понятия «насилие». Оно включает в себя принуждение или поощрение совершать действия или поступки, которые человек совершать не хочет; вовлечение кого-либо в деятельность с помощью обмана или угроз; препятствие выполнению того, что человек выполнять хочет; злоупотребление властью (в широком смысле этого слова); также в понятие «насилие» входит пренебрежение родителями своими обязанностями, унижение человеческого достоинства и любое нарушение внутренней границы личностных переживаний [21].

К видам насилия над детьми в семье относят:

1. *Физическое жестокое обращение* определяется как любое нанесение повреждения ребенку в возрасте до 18 лет родителем или лицом, осуществляющим уход.

2. *Сексуальное насилие над детьми* – это использование ребенка или подростка другим лицом для получения сексуального удовлетворения. Изучение статистических данных по семейному сексуальному насилию показало, что средний возраст жертв инцеста составляет 6–7 лет [9]. Однако эти цифры нельзя считать абсолютно достоверными, так как далеко не все жертвы инцеста обращаются за помощью, поскольку они зачастую испытывают не только стыд, но и страх наказания за раскрытие семейной тайны.

3. *Пренебрежение* – это хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка, не достигшего 18-летнего возраста, в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, образовании, защите и присмотре.

4. *Психологическое насилие*. Выделяют два вида психологического насилия:

- *психологическое пренебрежение* – это последовательная неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимые поддержку, внимание, чувство надежной привязанности;
- *психологическое жестокое обращение* – хронические негативные паттерны поведения, такие как унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка.

Насилие, пережитое в семье, оказывает огромное влияние на все дальнейшее психическое развитие ребенка, затрагивает как эмоциональную, так и интеллектуальную и поведенческую сферы. Рассмотрим *психологические последствия насилия, общие для всех видов насилия*.

Одним из последствий насилия является ***посттравматический стресс***. К его проявлениям относятся повторяющиеся, насильственно прорывающиеся воспоминания о произошедшем, несмотря на стремление человека забыть о насилии. У детей могут наблюдаться: ночные кошмары, повторяющиеся игры, в которых отражаются элементы травматического опыта, интенсивные негативные переживания при столкновении со стимулами, чем-то напоминающими травмирующие события.

Возможным последствием посттравматического стресса может быть ***возникновение чувства «укороченного будущего»***, например, ребенок даже в фантазиях и мечтах не может представить себя в качестве взрослого.

Нередко психологические последствия насилия проявляются в нарушении сна, расстройствах эмоциональной сферы, раздражительности, гиперреактивности, в нарушении памяти и концентрации внимания, психосоматических нарушениях, стра-

хе перед повторением насилия и перед тем, что окружающие узнают о произошедшем. Таким детям присуще чувство напряжения, заниженная самооценка, неуверенность в своих силах, чувство беспомощности, приходит убеждение в полной несправедливости и непредсказуемости мира и нарушение взаимоотношений с окружающими людьми. Дети, пережившие насилие, могут испытывать чувства стыда и вины, так как многие из них считают, что каким-то образом заслужили насилие.

В случае длительного повторяющегося насилия жертва сталкивается прежде всего с неизбежностью повторения травматической ситуации, у нее возникает необходимость выработки защитной адаптивной стратегии. Такой защитной реакцией часто становится переживание «оцепенения», «омертвения», ощущение нереальности происходящего и частичная амнезия.

Выделяются следующие психологические последствия насилия в зависимости от возраста ребенка:

1. У дошкольников наиболее общими симптомами являются тревога, ночные кошмары, общее посттравматическое стрессовое расстройство, «избегающее» поведение, уходы, депрессия, боязливость, агрессия, антисоциальное и неконтролируемое поведение, в случае сексуального насилия – несоответствующее возрасту сексуальное поведение.

2. У детей школьного возраста проявляются страх, невротические расстройства, агрессия, ночные кошмары, затруднения в школе, гиперактивность и регрессивное поведение.

3. У подростков наблюдается депрессия, суицидальное и самоповреждающее поведение, соматические жалобы, противоправные действия, побеги из дома и злоупотребление наркотическими веществами, склонность к применению силы, агрессивность в межличностных отношениях, возникновение чувства тревоги, гнева, беспомощности.

Ниже рассмотрим последствия в зависимости от вида насилия, совершаемого над ребенком в семье в семье.

В качестве последствия **физического насилия** часто называют склонность к применению силы, агрессивность в межличностных отношениях, а в дальнейшем физическое насилие при взаимодействии со своими детьми. Данный механизм объясняют Т. Адорно в теории авторитарной личности и Э. Бьюкэнэн в книге «Циклы жестокого обращения с детьми».

Теория авторитарной личности была сформулирована в 50-е гг. XX столетия после победы над Германией. Т. Адорно объяснил победу фашизма в Германии стилем воспитания в немецких семьях. Воспитание авторитарной личности способствует появлению враждебности к другим людям и своим близким. В семье, в которой есть жестокий, властный (авторитарный) родитель, ребенок начинает испытывать два противоречивых чувства по отношению к нему. Чувство любви к значимому взрослому и чувство ненависти как к человеку, который его обижает. Одновременно два таких противоречивых чувства испытывать сложно, и ребенок подавляет чувство ненависти как опасное для проявления, и на поверхности остается только чувство любви. Чувство ненависти же, находясь в бессознательном, никуда не исчезает и при взрослении ребенка начинает проявляться по отношению ко всем остальным людям.

Согласно исследованиям Э. Бьюкэнэна, вероятность того, что родитель, переживший насилие в детстве, будет жестоко обращаться с собственными детьми, статистически выше (30%). Это указывает на то, что действительно вероятность совершения насилия по отношению к своему ребенку родителем, страдавшим от жестокого обращения в детстве, довольно высока, но не 100-процентна. Э. Бьюкэнэн называет следующие циклы, спо-

собствующие сохранению семейного насилия и его передаче из поколения в поколение:

1. *Социополитический*. Тяжелые экономические условия могут способствовать росту насилия над детьми, например, бедность может длиться на протяжении многих лет и нескольких поколений.

2. *Культурный*. На протяжении всей истории человечества существовал и существует широкий спектр одобряемых конкретным сообществом форм жестокости по отношению к детям, наличие которого ведет к тому, что следующее поколение повторяет жестокие действия предыдущего.

3. *Психологический*. Для объяснения сохранения насильственных действий по отношению к детям на протяжении поколений можно использовать концепцию научения: дети, выросшие в условиях насилия, усваивают, что насилие – приемлемый способ решения проблем.

4. *Биологический*. Сюда входит исследование наследственных психических и соматических заболеваний, которые могут оказывать влияние на процесс воспитания детей.

В целом психологические последствия жестокого психологического обращения схожи с последствиями физического насилия и способны проявляться в грубых, жестоких формах поведения или, напротив, зависимом и неуверенном поведении ребенка. Рассмотрим последствия сексуального насилия:

- проявление сексуально окрашенного поведения, не соответствующего возрасту ребенка и контексту отношений, в которых оно проявляется;
- нарушение «Я-концепции» и нарушение отношений с собственным телом, которое включает не только измене-

ние позитивного отношения к нему, но и искажение телесной экспрессии, стиля движений;

- чувство утраты базового доверия к себе и миру;
- депрессия и чувство вины, так как ребенок часто считает себя причиной произошедшего с ним;
- трудности в межличностных отношениях, так как дети либо боятся проявляемого к ним внимания, либо считают, что способны вызывать к себе интерес, демонстрируя несоответствующее возрасту сексуально окрашенное поведение;
- возможным последствием сексуального насилия может явиться беременность. Обычно обнаружение беременности у изнасилованных оживляет воспоминания о пережитой травме, обостряет чувство стыда, загрязненности и униженности. Иногда это сопровождается острым чувством брезгливости и даже враждебности к будущему ребенку.

Возможным последствием **пренебрежения и психологического пренебрежения** может явиться беспризорность ребенка. Выделяют три уровня дезадаптации беспризорных подростков в зависимости от срока пребывания в уличной среде:

- К *первому* относятся подростки, которые пробыли там не более месяца и еще не успели адаптироваться в этих условиях.
- Ко *второму* уровню относят подростков, которые пробыли на улице от месяца до года. Такие подростки приобретают опыт употребления алкоголя, наркотиков, они подвергаются риску жестокого обращения и насилия.
- К *третьему* уровню относят подростков, покинувших свой дом или воспитательное учреждение более года тому назад, они нередко приобретают криминогенный опыт. Для них

характерны низкая степень социальной нормативности, искажение ценностных ориентаций, отсутствие временной перспективы.

Примером психологического пренебрежения ребенка в семье может явиться воспитание по типу гипопротекции в сочетании с эмоциональной холодностью родителя. Родитель мало интересуется делами, переживаниями, успехами своего ребенка, проявляет равнодушие. В этом случае ребенок ощущает свою ненужность, обделенность лаской и любовью, что приводит к формированию чувства обиды и злости на окружающих, к стремлению искать душевное тепло в компании своих сверстников и ранним сексуальным отношениям. Часто лишенные поддержки и руководства взрослых, дети и подростки примыкают к асоциальным группам, пробуют алкогольные и наркотические вещества. Еще одним возможным последствием психологического пренебрежения может явиться нарушение чувства привязанности и в дальнейшем неспособности к установлению теплых, доверительных отношений.

Учитывая трудности многих детей говорить о перенесенной травме, при психологической работе с ними необходимо использовать методы, позволяющие опосредованно выразить эмоции. К таким методам относится арт-терапия – метод психотерапии, использующий творчество для лечения и психокоррекции. Виды арт-терапии: игровая терапия – метод терапии, в котором используется воздействие игры для преодоления психологических проблем; сказкотерапия – метод терапии, в котором используется работа со сказкой для решения своих жизненных трудностей и проблем. Арт-терапия имеет ряд преимуществ перед другими методами, а именно: она является средством преимущественно невербального общения, позволяет обходить цензуру сознания, является средством свободного самовыражения и самопознания, основана на мобилизации творческого

потенциала, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Использование данных методов требует образования и практики, и в этом случае социальный работник должен прибегать к помощи психолога. Прямая же деятельность социального работника будет направлена на оказание помощи, поддержку семьи и социальную защиту ребенка.

3.4. Дети-сироты как категория клиентов социальной работы

Согласно Федеральному закону РФ *дети-сироты* – это лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель, а дети, оставшиеся без попечения родителей, это лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, за редким исключением оказываются в детских домах.

Факторами, оказывающими влияние на становление личности детей, воспитывающихся в детских домах, являются:

1) частая сменяемость взрослых в учреждении, которая разрывает непрерывность отношений и опыта ребенка;

2) педагогическая позиция взрослого, при которой ребенок является *объектом* ухода, воспитания и обучения, в отличие от «событийной» позиции взрослого в семье;

3) групповой подход к детям, отсутствие эмоционального контакта со взрослыми, невозможность побыть в одиночестве, что влечет недифференцированность и неосознанность ребенком своего «Я»;

4) жесткая регламентация всех действий ребенка в учреждении, не оставляющую возможности выбора и ответственности;

5) нахождение на полном обеспечении государства, что приводит к формированию иждивенческой позиции, отсутствию бережливости и ответственности за сохранность вещей;

6) отсутствие идентификации с родителем, что приводит к идентификации детей друг с другом. В семье есть фамильное чувство «Мы», отражающее причастность к своей семье, что дает защищенность ребенку. Дети без родителей делят мир на «своих» и «чужих» и стремятся извлекать выгоды из «чужих».

Необходимо отметить, что на становление личности детей-сирот, помимо описанных выше факторов, оказывают влияние сроки поступления ребенка в детское учреждение. Так, известно, что дети, поступившие в детский дом в 2–3 года даже из неблагополучных семей, значительно более восприимчивы в общении со взрослыми и по темпам развития опережают своих сверстников, с рождения живущих вне семьи. Все эти указанные факторы оказывают влияние на особенности психологического развития ребенка, воспитывающегося в детском доме. Ниже рассмотрим психологические особенности детей-сирот разного возраста.

У младенцев, воспитывающихся без родителей, значительно позже, чем у детей из семьи, возникает потребность в общении со взрослым, появляется комплекс оживления – мимические реакции, жестикуляторные, общие моторные, звуковые реакции в «комплексе оживления» заторможены или просто не развиты. Во втором полугодии жизни эти дети не стремятся разделить со взрослым свои эмоции, не ищут у него сопереживания в новой или пугающей ситуации, как это делают дети в семьях, что приводит к снижению общей, в том числе эмоциональной и познавательной активности детей. Общение их отличается вялостью, безынициативностью, бедностью коммуникативных средств.

У детей от 1 до 3 лет часто наблюдается пониженная любознательность, отставание в развитии речи, задержка в овладении предметными действиями, эмоциональная нечувствительность к отношению взрослого, отсутствие стремления к самостоятельности и тенденций к партнерству в игровой деятельности, невосприимчивость к образцам поведения, к оценке взрослого. У всех детей независимо от уровня умственного развития выявлена постепенная углубляемость эмоционального дефицита; наиболее неизменной в условиях депривации остается реакция на тактильные раздражители, отсутствуют бытовые знания, но опережающе развиты навыки самообслуживания, например, пользования ложкой: имеется широкий круг невротических расстройств, преимущественно проявляющихся в психосоматических реакциях.

У дошкольников, живущих в детских домах или приютах, слабо развит временной план действий, они не выделяют и не фиксируют в сознании своих поступков, не планируют будущего. Эти дети проявляют значительно больший интерес к взрослому в отличие от сверстников, воспитывающихся в семьях, испыты-

вая обостренную потребность во внимании и доброжелательности взрослого. У детей данного возраста в детских домах часто наблюдаются:

1) плаксивость, подавленность, заторможенность или, наоборот, раздражительность, которая всегда интерпретируется взрослыми как агрессивность;

2) наблюдается сниженная эмоциональность, пассивность во всех видах деятельности;

3) отсутствие способности к сопереживанию другим людям;

4) отсутствие в игре ролевого взаимодействия со сверстниками;

5) эмоциональная бедность и ситуативность общения;

6) различные нарушения поведения (расстройства сна, аппетита, беспокойство, плаксивость и др.);

7) страдальческое выражение лица, старческая осанка (дети ходят, волоча ноги, опустив голову), тихий голос, суточные колебания настроения;

8) дисгармоничность развития интеллектуальной сферы;

9) неразвитость произвольных форм поведения;

10) неумение адекватно оценить свои качества;

11) различные проявления девиантного (отклоняющегося) поведения, в котором прослеживаются четыре основные цели:

- любым способом привлечь к себе внимание, не важно, каким оно будет (поощрение или наказание);

- продемонстрировать свою власть;

- отомстить за то, что с ними произошло, в частности выместить на более слабых свое негативное отношение к сложившейся ситуации;

- компенсировать свою неполноценность и несостоятельность.

Подростковый период является психологически непростым и для детей, растущих в полной семье. Особенности этого возраста достаточно полно описаны в психолого-педагогической литературе. В исследованиях, посвященных изучению данной категории детей, выделены следующие особенности:

1. Неадекватность самооценки. В этом возрасте дети часто имеют завышенный уровень притязаний, переоценивают свои возможности.

2. Неадекватная реакция на замечания. Дети всегда считают себя невинно пострадавшими, полагают, что к ним несправедливы, и этим оправдывают свою несправедливость по отношению к другим.

3. Замыкание в себе или самоутверждение. Из-за чувства неудовлетворенности, недовольства окружающими одни дети замыкаются в себе, другие самоутверждаются через демонстрацию силы, агрессии по отношению к более слабым.

4. Переживание дефицита общения. Младший подросток подменяет недостающее ему общение либо агрессивными действиями, либо погружением в мир фантазии. У старшего подростка недостаток общения может проявиться в изоляции – стремлении избегать контактов с сотрудниками и воспитанниками; в оппозиции – непринятии предложений, норм; в демонстративных действиях негативного характера, в агрессии.

5. Неадекватные представления о семейных отношениях, отсутствие хозяйственно-бытовых навыков, деформированный материальный фактор. Дети, воспитывающиеся вне семьи, в условиях детского дома, не имеют адекватной модели семейных отношений, не могут получить необходимых навыков, связанных, например, с приготовлением пищи. Не умеют распоряжаться деньгами, не могут распределить заработанные деньги на необходимые нужды и в принципе не осознают ценность де-

нег и вещей, так как не видят усилий, затрачиваемых взрослыми на их приобретение.

В целом можно отметить, что плохая адаптация детей-сирот в детских домах и во взрослой жизни во многом связана с нарушениями в социальной защите и обслуживании, в недостаточном учете психологических особенностей при разработке программ помощи, поэтому среди социальных категорий, нуждающихся в социальной помощи и поддержке, дети-сироты занимают особое место.

3.5. Дети девиантного поведения

Социальная ситуация в нашей стране увеличивает количество детей, оказывающихся в сложных жизненных ситуациях. Это дети, которые по разным причинам не могут нормально развиваться и оказываются в сфере педагогических, психологических, социальных отклонений. Причем одно отклонение, например педагогическое, неизбежно влечет за собой и другие виды отклонений, социальное и психологическое. Социальные отклонения в последние годы имеют серьезную тенденцию к росту, поэтому мы считаем необходимым подробнее остановиться на этом вопросе.

Под *девиантным поведением* понимается поведение, отклоняющееся от социальных норм. Под нормой в данном случае понимается установленная мера, средняя величина чего-либо, под социальной нормой – мера допустимого поведения в обществе. Социальные отклонения проявляются в девиантном поведении. Девиантное поведение предполагает несоответствие поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе нормам, правилам поведения, идеям, ожиданиям, установкам, ценностям.

Поскольку девиантным признается поведение, не соответствующее социальным нормам и ожиданиям, а нормы и ожидания различны не только в разных обществах и в разное время, но и у различных групп в одном и том же обществе в одно и то же время (правовые нормы и «воровской закон», нормы взрослых и молодежные нормы, правила поведения «истеблишмента» и «богема» и т.п.), постольку понятие «общепринятая норма» весьма относительно, а следовательно, относительно и девиантное поведение.

Девиантное поведение изучается разными науками, поэтому существуют разные *классификации девиантного поведения*. С точки зрения социологии, рассматривающей социальные закономерности формирования девиантного поведения, по масштабу оно делится на индивидуальное и массовое; по последствиям – на негативное и позитивное; по субъекту – на отклонения конкретных лиц, неформальных групп (например, банда), официальных групп, условных социальных групп (например, детская проституция); по объекту – на экономические, бытовые, преступления против личности и т.п.; по длительности – на единовременные, длительные; по нарушаемости нормы – на преступность, алкоголизм, коррупцию и т.п. В основе педагогической классификации девиантного поведения лежат результаты педагогического воздействия на ребенка (педагогическая запущенность, социальная запущенность, трудновоспитуемость); образ жизни ребенка (безнадзорность, беспризорность); нарушаемая норма (детский алкоголизм, наркомания, токсикомания, детская проституция и т.п.); уровень нравственного развития (дети с отклонениями нравственного развития); соответствие действий ребенка закону (несовершеннолетняя преступность, дисциплинарные проступки). В психологии девиантное поведение рассматривается с позиции психологи-

ческих последствий для общества и человека. В психологии выделяется: внешнедеструктивное поведение, нарушающее законы и права других людей (разные виды преступлений против общества и личности) и внутридеструктивное поведение, направленное на разрушение собственной личности (зависимое поведение, суицид, разные виды фанатизма).

В социальной работе девиантное поведение делится в зависимости от категории клиентов, поскольку основной миссией социальной работы в данном случае является их социальная защита и поддержка. Выделяются следующие категории: лица, склонные к зависимому поведению (алкоголизму, наркомании, токсикомании); лица, находящиеся в местах лишения свободы и освободившиеся из мест лишения свободы; лица склонные к суицидальному поведению.

Существует значительное количество теорий девиаций в социологии, психологии, педагогике:

- теория социокультурной динамики, социальной мобильности и социальной стратификации (П. Сорокин);
- теория и методы структурного и функционального анализа социальных явлений, анализ дисфункциональных явлений в обществе, дезинтеграций культурных целей и средств их достижения (Р. Мертон);
- концепция социальной системы, основанной на функциональных императивах: адаптация к среде, достижение цели, общие нормы и управление напряженностью, интеграция (Т. Парсонс);
- теория распада социальных норм (Э. Дюркгейм);
- теория социальных детерминант коллективного поведения, девиации и социального контроля (Н. Дж. Смелзер);

- теория связи абсолютных норм с культурными нормами и относительность норм и отклонений (П. Уорсли);
- концепция «отклонение и система устойчивости», необходимость для общества девиантов, помогающих понять и сохранить нормы (Э. Эриксон);
- теория деструктивности социального конфликта как одной из форм проявления девиантного поведения (Б. Банк, К. Шарп, Н. Прево, Д. Кретч, Р. Крутчфилд, Н. Ливсон, и др.);
- концепция «агрессивного поведения подростков как формы самоутверждения» (А. Басс, А. Бандура, Р. Вальтер, Р. Лазарус и др.);
- теория фрустрации как один из путей проявления агрессии (Дж. Доллард, Л. Беркович, З. Фрейд и др.);
- концепция взаимосвязи между девиантным поведением и пониженным самоуважением (Г. Кэплан, Р. Джонсон, К. Бейли);
- концепция «запятнанной репутации», «наклеивания ярлыков» (И. Гоффман, Г. Беккер) [8].

В науке существует несколько понятий, характеризующих эту социальную группу: «трудновоспитуемые», «кризисные», «педагогически запущенные», «дезадаптивные», «асоциальные» и др. Поведение таких подростков отличается рядом особенностей: недостаточностью жизненного опыта, низким уровнем правовой культуры, повышенной эмоциональной возбудимостью, импульсивностью, двигательной и вербальной активностью, внушаемостью, подражательностью, обостренностью чувства независимости, стремлением к престижу в референтной группе, негативизмом, неуравновешенностью процессов возбуждения и торможения.

Подростковый возраст – это возраст перехода от детства к взрослости. Подросток в силу своих возрастных особенностей одинаково податлив как в сторону социально-позитивных, так и в сторону социально-негативных влияний. Многое в данном случае зависит от разных факторов: типа семьи и семейного воспитания; референтной группы сверстников и места, которое он в ней занимает; уровня развития познавательных, творческих потребностей; нравственных качеств личности; самооценки и т.п. На поведение подростка оказывают влияние и складывающаяся «система отношений» с учителями, положение в классе, психологическая атмосфера в школе, отношение учащихся к обучению, классу, сверстникам, жизненным и профессиональным целям, стремление к оригинальности поведения, попытка изменить существующую систему норм и правил и т.п.

Девиантное поведение проявляется в действиях, выражающихся в выборе социально не одобряемых целей, не приемлемых обществом средствах их достижения, в способах психологической разрядки, в отклоняющемся поведении как форме реализации потребности в самореализации и самоутверждении. В силу этих обстоятельств ряд авторов предлагают различать «первичную» и «вторичную» девиации (К. Мак Кэгни, Д. Миллер, С. Смит, Р. Мейер). Первичная девиация – это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины («бунт» подростка; стремление к самореализации, которое не осуществляется в рамках социально одобряемого поведения). Первичная девиация имеет возрастную природу и, чаще всего, ограничивается рамками подросткового возраста. Вторичная девиация – рецидивное отклоняющееся поведение, проявляющееся и в более позднем возрасте.

Выделяются различные виды девиантного поведения: аддиктивное (зависимое), делинквентное (преступное), суицидальное (самоубийство).

Одним из наиболее распространенных является *аддиктивное* (addiction – зависимость, склонность, пагубная привычка) или зависимое поведение, к которому относятся наркозависимость, алкогольная, игровая, религиозная, иные виды зависимости. Условно можно говорить о нормальной или чрезмерной зависимости. Все люди в той или иной степени испытывают нормальную зависимость от пищи, воды, близких и т.п. Чрезмерная зависимость предполагает злоупотребление чем-либо со стороны личности. Объектами зависимости могут быть психоактивные вещества, алкоголь, пища, игры, секс, религия и религиозные культы. Исходя из этого, выделяются следующие формы зависимого поведения:

- химическая зависимость, включающая курение, токсикоманию, наркоманию, алкоголизм;
- нарушение пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от пищи);
- игровая зависимость (гэмблинг) – зависимость от компьютерных, азартных игр;
- сексуальная зависимость (пигмалионизм, зоофилия, некрофилия, трансвестизм и т.п.);
- религиозная зависимость (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту и т.п.).

Исследователи проблем девиантного поведения выделяют признаки, позволяющие идентифицировать его [6]:

1. Непрерывность процесса формирования и развития аддикции.
2. Цикличность зависимого поведения:
 - наличие внутренней готовности к аддиктивному поведению;

- усиление желания и напряжения;
- ожидание и активный поиск объекта;
- получение объекта и достижение специфических переживаний;
- расслабление;
- фаза относительного покоя;

3. Личностные изменения и социальная дезадаптация.

4. Сверхценное эмоциональное отношение к объекту зависимости.

5. Превращение объекта зависимости в цель, а его употребление – в образ жизни.

6. Недоверие к людям, в том числе к специалистам, пытающимся оказать помощь.

Преступное или делинквентное (delinquens – проступок, провинность) поведение характеризуется как поведение, отклоняющееся от установленных в данном обществе и в данное время правовых норм, угрожающее благополучию других людей или социальному порядку и в крайних своих проявлениях подвергающееся уголовному наказанию. Делинквентное поведение – один из наименее определенных видов отклонений, поскольку зависит от исторической эпохи, традиций, сложившихся в обществе, несовершенства и изменчивости законодательной базы. При этом такое поведение рассматривается как наиболее опасное, т.к. угрожает общественному порядку, активно осуждается и наказывается в любом обществе.

К условиям формирования делинквентного поведения относят:

1. Неблагоприятную социально-экономическую ситуацию.
2. Неустойчивую систему ценностей в обществе.
3. Устойчивую криминальную субкультуру.

4. Неблагоприятную семейную ситуацию и типы семейного воспитания.
5. Серьезные психологические травмы (смерть близких, развод родителей и т.п.).
6. Отчуждение от образовательного учреждения и среды сверстников.

К группе риска формирования девиантного поведения в подростковом возрасте относятся подростки с неразвитой системой позитивных ценностей, с гипертрофированными возрастными реакциями, с психическими и нервными расстройствами, а также подростки, считающие такое поведение нормальным и сознательно его выбирающие. Подростковая преступность имеет ряд специфических черт:

1. Несформировавшаяся система общечеловеческих ценностей, противоречивое мировоззрение.
2. Неразвитость познавательных, творческих, духовных потребностей, низкий образовательный уровень.
3. Низкая правовая культура.
4. Ранняя вовлеченность во вредные привычки, нравственная неустойчивость.
5. Наличие семейных проблем (неполные семьи, неблагоприятные типы семейного воспитания, отсутствие или недостаточность контактов с родителями и т.п.).
6. Несформировавшаяся или противоречивая «Я-концепция», неадекватная самооценка.
7. Групповой характер преступлений.
8. Большинство преступлений совершается в состоянии алкогольного или наркотического опьянения.
9. Типичными мотивами преступления является месть, желание помочь или доказать что-либо друзьям (например, что ты – взрослый, мужчина).

К девиантному поведению относится *суицид (самоубийство)*. Выделяется несколько видов суицидального поведения: истинный, демонстративный, скрытый. Для детского и подросткового возраста характерен демонстративный суицид, при котором целью является не уход из жизни, а стремление привлечь внимание к своим проблемам. Причинами суицида в детском возрасте является неразделенная любовь, непонимание и оскорбления со стороны взрослых и сверстников. К признакам суицидального поведения относят:

1. Снижение или полное исчезновение интереса к ранее значимой деятельности.
2. Изменение обычного пищевого поведения и снижение веса.
3. Расстройство сна и, как следствие, повышенная утомляемость.
4. Снижение самооценки и беспричинное самоосуждение.
5. Чрезмерное и неадекватное чувство вины.
6. Психомоторная заторможенность.
7. Переживание безнадежности и собственной беспомощности.
8. «Зацикленность» на проблеме, т.е. неспособность увидеть варианты выхода из нее.
9. Повторяющиеся мысли о смерти.

Таковы характеристики видов девиантного поведения. При оптимальных условиях воспитания девиантное поведение подростков может быть нейтрализовано соответствующей социально-положительной деятельностью, при неблагоприятных социальных условиях оно приобретает негативную направленность.

Одним из существенных направлений социально-педагогической деятельности является коррекция и профилактика де-

виантного поведения, которая развивается по следующим направлениям:

- диагностика уровня социально-психологической адаптации, ценностных ориентаций, типа семейного воспитания, иных проблем, способствующих формированию девиантного поведения ребенка;
- формирование ценности здоровья и здорового образа жизни;
- помощь в получении общего среднего, а также допрофессионального образования и трудоустройство, поскольку это дети не только социально, но и педагогически запущенные;
- включение девиантных подростков в процесс социального проектирования (начиная с разработки проекта и заканчивая его реализацией), помогающий им выстраивать жизненные и профессиональные ориентиры, ощущать свою социальную значимость, развивать личностный потенциал;
- разработка дополнительных образовательных программ по профилактике, коррекции девиантного поведения для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- формирование культуры досуга посредством знакомства с позитивными его формами и включения в деятельность разнообразных творческих, спортивных, технических, иных направлений;
- развитие навыков межличностного общения посредством создания психологически комфортного климата в процессе работы с такими детьми: доброжелательная и вместе с тем требовательная атмосфера: уверенность в преодолении проблем ребенка на занятиях, консультативная помощь в преодолении проблем общения в семье, со

сверстниками, с педагогами; тренинги эффективного общения, личностного роста и т.п.;

- совместная деятельность педагога, психолога и ребенка по формированию мировоззренческой позиции, ориентированной на свободу выбора, принятие ответственности за последствия своих действий и конструктивного отношения к собственным неудачам как к стимулу для внутренних изменений, а также овладение конструктивными способами поведения, формирование навыков анализа ситуаций, планирования, целеполагания, обучение методам принятия решений, контролю за эмоциями и управлению состоянием.

Таким образом, формирование девиантного поведения характерно для подросткового возраста в силу особенностей, присущих данному возрасту. Социально-педагогическая деятельность с данной категорией детей ориентирована на социальную коррекцию и профилактику, включающую корректирующие действия в системе ценностных ориентаций личности, формирование социально значимых умений и навыков, нравственных установок, включение в познавательную, творческую, коммуникативную, иные социально одобряемые виды деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л.И. Аксенова. – М.: Академия, 2001.

2. Бочарова, В. Что означает работа с семьей: как ее спланировать, в чем ее содержание / В. Бочарова. – Социальная педагогика в России. – 2009. – № 5. – С. 67–75.

3. Варламова, С.Н. Семья и дети в жизненных установках россиян / С.Н. Варламова, А.В. Носкова, Н.Н. Седова. – Социс. – 2006. – № 11. – С. 61–73.

4. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 1999.
5. Ильина, С.В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств / С.В. Ильина // Вопр. психологии. – 1998. – № 6.
6. Змановская, Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003.
7. Кащенко, В.В. Педагогическая коррекция / В.В. Кащенко. – М.: Академия, 1999.
8. Клейнберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебн. пособие / Ю.А. Клейнберг. – М.: Сфера, 2001.
9. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учеб. пособие / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999.
10. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2000.
11. Мустаева, Ф.А. Основы социальной педагогики: учебн. пособие / Ф.А. Клейнберг. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
12. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001.
13. Прихожан, А.М. Дети без семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М., 1990.
14. Социальная работа с инвалидами / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012.
15. Спиваковская, А.И. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. / А.И. Спиваковская. – М.: Изд. дом «Академия», 1999.
16. Ткачева, В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 3–9.
17. Торохтий, В.С. Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей: учеб. пособие / В.С. Торохтий. – М.: МГСУ, 2000.

18. Черняк, Е.М. Социология семьи: учеб. пособие / Е.М. Черняк. – М.: Дашков и К, 2003 .

Вопросы для самоконтроля

1. Выделите основные проблемы современной семьи.
2. Чем современная семья отличается от семьи прошлого?
3. Каково содержание основных функций семьи?
4. Как семья влияет на формирование и развитие личности ребенка?
5. Охарактеризуйте содержание основных компонентов социально-педагогической деятельности в семье.
6. От чего зависит выбор социальным педагогом форм помощи семье?
7. Каковы принципы деятельности социального педагога в семье?
8. Выделите и охарактеризуйте основные группы факторов, влияющих на отклоняющееся поведение личности.
9. Какие теории отклоняющегося поведения вы знаете? В чем сущность каждой из них?
10. Какое поведение в социальной педагогике определяется как отклоняющееся?
11. Что такое аддиктивное поведение? Каковы его виды и признаки?
12. Что такое суицидальное поведение? Каковы его виды и признаки?
13. Что такое делинквентное поведение? Каковы его виды?
14. В чем отличие детского и взрослого девиантного поведения?
15. Назовите и охарактеризуйте основные технологии социально-педагогической деятельности с детьми отклоняющегося поведения.

16. Охарактеризуйте исторические этапы становления социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

17. Выделите и обоснуйте проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья.

18. Каковы направления социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья?

19. Каковы проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья?

20. Определите специфику социальной работы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья.

21. Разработайте проект по социальной поддержке семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработать программу социально-педагогической деятельности по профилактике отклоняющегося поведения по одной из следующих тем: «Социально-педагогическая деятельность по профилактике аддиктивного поведения подростков», «Социально-педагогическая деятельность по профилактике делинквентного поведения подростков», «Социально-педагогическая деятельность по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников», «Работа социального педагога с семьей по профилактике девиантного поведения детей». Должны быть раскрыты цель, задачи, направления, этапы, содержание, методы деятельности, кадровое сопровождение программы.

2. Разработать программы социально-педагогической деятельности с разными типами семей: малообеспеченной, многодетной, неполной, асоциальной, семьей, воспитывающей ребенка-инвалида.

ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. Нормативно-правовое регулирование социально-педагогической деятельности в России

Впервые в истории России в Конституцию РФ включено положение, закрепляющее принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации частью ее правовой системы. Имеются в виду принципы и нормы, установленные и признанные международным сообществом государств, т.е. обязательные для всех его членов. Согласно статье 15 Конституции РФ, которая закрепила данный принцип, любые международно-правовые обязательства России автоматически становятся частью ее правовой системы и соответственно могут применяться самыми различными органами власти, в том числе и судами.

К основным международным документам, разработанным ЮНИСЕФ, касающимся прав детей, относятся:

1. Декларация прав ребенка (1959).
2. Декларация о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях (1986).
3. Конвенция ООН о правах ребенка (1989).
4. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990).

В преамбуле к Декларации о правах ребенка, принятой ООН 20 ноября 1959 года, отмечено, что ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения, и что человечество обязано давать ребенку лучшее из того, что оно имеет. Декларация прав ребенка является первым международным документом, в котором родители, а также добровольные организации, местные власти и национальные правительства призывают к признанию и соблюдению прав детей путем законодательных и других мер.

Декларация содержит девять принципов, в которых провозглашаются права детей: на имя, гражданство, любовь, понимание, материальное обеспечение, социальную защиту и предоставление возможности получать образование и развиваться физически, умственно, нравственно и духовно в условиях свободы и достоинства.

Особое внимание в Декларации уделяется защите ребенка. В ней указывается, что ребенок должен своевременно получать помощь и быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации.

Так, впервые в Декларации были сформулированы принципы, на которых должна базироваться государственная политика по обеспечению прав ребенка.

Генеральная Ассамблея ООН со ссылкой на Всеобщую декларацию прав человека, Декларацию прав ребенка (принцип 6), в декабре 1986 года приняла Декларацию о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях. Эта Декларация провозглашает принципы общего благополучия семьи и ребенка, передачи детей на воспитание и усыновление. В данном доку-

менте содержатся статьи, применимые к деятельности социальных служб:

– в случае, если родители не проявляют заботы о своем ребенке, то следует рассмотреть вопрос о заботе о нем со стороны родственников родителей ребенка, о передаче на воспитание в другую семью или об усыновлении или, в случае необходимости, о помещении ребенка в специальное учреждение (статья 4);

– правительства должны определять эффективность национальных служб, занимающихся заботой о детях, и рассматривать соответствующие меры (статья 7).

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, принятая 30.09.1990 г. в Нью-Йорке, подписана Россией 31.01.1992 г. Данный документ определяет, что одной из основных задач и первостепенных обязанностей мирового сообщества являются улучшение здоровья и питания детей, проявление заботы и оказание поддержки детям-инвалидам, а также другим детям, находящимся в крайне трудных условиях. Семью, являющуюся основной ячейкой общества и естественной средой роста и благополучия детей, следует обеспечивать всеми видами защиты и помощи.

Наиболее детально вопросы социальной защиты семьи прописаны в Конвенции о правах ребенка (20.11.1989 г.). Конвенция вступила в силу 15.11.1990 г.

Принятие Конвенции стало значительным событием в области защиты прав детей. В Конвенции впервые ребенок рассматривается не только как объект, требующий специальной защиты, но и как субъект права, которому предоставлен весь спектр прав человека.

Конвенция впервые определила понятие «ребенок»: это человек до достижения 18-летнего возраста, если по закону,

применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

Конвенция о правах ребенка состоит из преамбулы и пятидесяти четырех статей, детализирующих индивидуальные права и возможности каждого человека в возрасте до восемнадцати лет в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости, эксплуатации и других форм злоупотреблений.

Конвенция признает за каждым ребенком, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического и социального происхождения юридическое право на воспитание, развитие, защиту, активное участие в жизни общества.

Конвенция увязывает права с правами и обязанностями родителей и других лиц, несущих ответственность за жизнь детей, их развитие и защиту, и предоставляет ребенку право на участие в принятии решений, затрагивающих его настоящее и будущее.

Основные, естественные права ребенка в Конвенции, по сути, повторяют основные права взрослого, записанные во Всеобщей декларации прав человека. Так, государства-участники уважают права ребенка на свободу мысли, совести и религии (ст. 13, п. 1); ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме (ст. 13, п. 1); государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития (ст. 27, п. 1); принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорб-

ления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного и грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке (ст. 19, п. 1); признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях (ст. 31, п. 1); признают право ребенка на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию (ст. 32, п. 1); ст. 37 требует, чтобы ни один ребенок не был подвергнут «унижающим его достоинство видам обращения или наказания».

В Конвенции отмечается, что родители и другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка (ст. 27, п. 2).

Особо следует отметить выдвигаемые Конвенцией требования к образовательным процессам. Так, в ст. 29 отмечается, что образование ребенка должно быть направлено на:

а) развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме;

б) воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе Организации Объединенных Наций;

в) воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной;

г) подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения;

д) воспитание уважения к окружающей природе.

Согласно Конвенции, все государственные структуры, в том числе учебно-воспитательные, обязаны широко информировать как взрослых, так и детей, о принципах и положениях Конвенции (ст. 42).

Конвенция о правах ребенка признана во всем мире документом международного права и является образцом высокого социально-нравственного и педагогического значения.

Значение этого международного документа состоит еще в том, что впервые в рамках Конвенции был создан международный механизм контроля – Комитет по правам ребенка. Этот Комитет уполномочен раз в пять лет рассматривать доклады государств о принятых ими мерах по осуществлению положений Конвенции.

Очевидно, что реализация такого контроля возможна только при наличии определенного механизма, позволяющего на уровне семьи ребенка или образовательного учреждения контролировать положение с соблюдением его прав. При этом очевидно, что такой контроль может и должен сопровождаться возможностью воздействия на семью с целью устранения как реальных, так и возможных нарушений прав ребенка.

Конвенция не является документом прямого действия. Она выступает в качестве основы для разработки государственных правовых документов, обязательных к исполнению.

После ратификации Конвенции ООН о правах ребенка в нашей стране были предприняты определенные меры, способ-

ствующие претворению в жизнь положений и принципов, которые заложены в международных актах, посвященных защите детей, обеспечению их интересов и прав в приоритетном порядке. В главе 2 Конституции РФ, посвященной анализу прав и свобод человека и гражданина, понятия «ребенок» и «дети» употребляются только в трех статьях: в ст. 38, закрепляющей обязанность государства и родителей заботиться о детях; ст. 39, содержащей нормы о социальной защите детей; ст. 43, устанавливающей право на образование. В остальных конституционных нормах ребенок подразумевается в качестве субъекта правоотношений и включается в термины «гражданин» и «каждый». Более того, ст. 1 и 6 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» прямо указывают, что ребенок, т.е. физическое лицо, не достигшее возраста 18 лет, рассматривается в качестве человека и гражданина.

Гражданство означает устойчивую политико-правовую связь человека с государством, которая проявляется при наличии у них взаимных прав, обязанностей и ответственности. Отношения, связанные с гражданством в Российской Федерации, регулируются Федеральным законом «О гражданстве Российской Федерации». В соответствии со ст. 12 Федерального закона «О гражданстве РФ» ребенок приобретает гражданство РФ по рождению, если на день рождения ребенка:

а) оба его родителя или единственный его родитель имеют гражданство Российской Федерации (независимо от места рождения ребенка);

б) один из его родителей имеет гражданство Российской Федерации, а другой родитель является лицом без гражданства, или признан безвестно отсутствующим, или место его нахождения неизвестно (независимо от места рождения ребенка);

в) один из его родителей имеет гражданство Российской Федерации, а другой родитель является иностранным гражданином, при условии, что ребенок родился на территории Российской Федерации либо если в ином случае он станет лицом без гражданства;

г) оба его родителя или единственный его родитель, проживающие на территории Российской Федерации, являются иностранными гражданами или лицами без гражданства, при условии, что ребенок родился на территории Российской Федерации, а государство, гражданами которого являются его родители или единственный его родитель, не предоставляет ребенку свое гражданство.

Ребенок, который находится на территории Российской Федерации и родители которого неизвестны, становится гражданином Российской Федерации в случае, если родители не объявятся в течение шести месяцев со дня его обнаружения.

Согласно п. 6 ст. 14 Федерального закона «О гражданстве РФ» в гражданство Российской Федерации принимаются в упрощенном порядке ребенок и недееспособное лицо, являющиеся иностранными гражданами или лицами без гражданства, в следующем порядке:

а) ребенок, один из родителей которого имеет гражданство Российской Федерации, – по заявлению этого родителя и при наличии согласия другого родителя на приобретение ребенком гражданства Российской Федерации. Такое согласие не требуется, если ребенок проживает на территории Российской Федерации;

б) ребенок, единственный родитель которого имеет гражданство Российской Федерации, – по заявлению этого родителя;

в) ребенок или недееспособное лицо, над которыми установлены опека или попечительство, – по заявлению опекуна или попечителя, имеющих гражданство Российской Федерации.

Права несовершеннолетних детей. Нормы, посвященные правам несовершеннолетних детей, являются новыми для российского законодательства. В 1990 г. Россия стала участницей Конвенции ООН «О правах ребенка», в связи с чем она приняла на себя обязательство привести действующее семейное законодательство в соответствие с требованиями данной Конвенции. После чего в Конституции и Семейном кодексе РФ появились нормы, посвященные личным и имущественным правам несовершеннолетних детей.

Обязанности детей в правовых нормах не закреплены и определяются нормами морали. Ребенком в соответствии с п. 1 ст. 54 СК РФ признается лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет (совершеннолетия). Российским гражданским законодательством предусматривается возможность признания ребенка полностью дееспособным до достижения совершеннолетия (например, в случае признания ребенка эмансипированным). Однако это не означает, что он в дальнейшем не будет рассматриваться в качестве ребенка до достижения восемнадцатилетия. На законодательном уровне закреплено пять личных прав ребенка. К ним относятся:

- право ребенка жить и воспитываться в семье;
- право ребенка на общение с обоими родителями, дедушкой, бабушкой, братьями, сестрами и другими родственниками;
- право ребенка на защиту своих прав и законных интересов;
- право ребенка выразить свое мнение;
- право ребенка на имя, отчество и фамилию.

Соблюдение и защита перечисленных прав ребенка гарантируется государством, которое исходит из интересов и по-

требностей каждого ребенка. Одним из важнейших прав ребенка является его право жить и воспитываться в семье, закрепленное ст. 54 СК РФ.

Это право заключается в обеспечении ребенку со стороны государства возможности жить и воспитываться в семье, поскольку в ней он прежде всего получает физическое и духовное развитие, находит поддержку и понимание, готовится стать полноценным членом общества. Даже в отношении ребенка, лишившегося своей семьи, приоритетной формой воспитания является семейная – передача ребенка на усыновление, в приемную семью, в семью опекуна (попечителя). Только в тех случаях, когда подобное устройство невозможно, он передается на воспитание в детские учреждения.

Каждый ребенок, в соответствии со ст. 57 СК РФ, вправе выражать свое мнение при решении любого вопроса, затрагивающего его интересы. Закон не указывает минимальный возраст ребенка, начиная с которого он обладает этим правом. В ст. 12 Конвенции говорится, что «взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка» [1].

С учетом положений ст. 12 Конвенции ребенок обладает правом быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего его интересы. Мнению ребенка придается различное правовое значение в зависимости от его возраста. Учет мнения ребенка, достигшего 10 лет, обязателен, когда это не противоречит его интересам. В определенных, предусмотренных законом случаях, органы опеки и попечительства или суд могут принять решение только с согласия ребенка, достигшего десятилетнего возраста. Так, согласие ребенка обязательно:

- при изменении имени и фамилии ребенка (п. 4 ст. 59 СК РФ);
- при восстановлении родителей в родительских правах;

- при усыновлении ребенка (п. 1 ст. 132 СК РФ);
- при изменении имени, отчества и фамилии ребенка в случае его усыновления (п. 4 ст. 134 СК РФ);
- при записи усыновителей в качестве родителей ребенка (п. 2 ст. 136 СК РФ);
- при изменении фамилии и имени ребенка в случае отмены усыновления (п. 3 ст. 143 СК РФ).

Указанные ситуации затрагивают важнейшие интересы ребенка, и поэтому решение не может быть принято против его желания, даже если это желание представляется неразумным и необоснованным.

Социальная защита – стратегия государственной политики по поддержке и защите наиболее незащищенных слоев населения – детей, женщин, стариков; система гарантированных государством экономических, организационных, правовых мер, обеспечивающих гражданам условия для преодоления трудной жизненной ситуации.

В широком смысле слова социальная защита – это политика государства по обеспечению конституционных прав и минимальных гарантий человеку независимо от его места жительства, пола, возраста, национальности.

В более узком смысле социальная защита – это соответствующая политика государства по обеспечению прав и гарантий в области уровня жизни, удовлетворения потребностей человека.

Главная цель социальной защиты – оказание необходимой помощи конкретному человеку (ребенку) в сложной жизненной ситуации.

Основные направления современной российской системы социальной защиты детства определяются следующими факторами:

1) уровнем материального обеспечения и социальными возможностями детей современной России;

2) обязательствами перед международными организациями, в частности перед ООН, в области социальной защиты детства;

3) опытом социальной защиты детства в истории России.

В настоящее время политика государства в области социальной защиты детства проявилась: в выплате ежемесячных пособий, в создании новых учреждений защиты семьи и детства, в обеспечении государственных гарантий в области образования.

Единая государственная система социальной защиты включает в себя органы управления социальной защиты и подведомственные им предприятия, территориальные органы социальной защиты.

Социальная помощь. Важнейшим направлением по обеспечению права детей на социальную помощь является профилактика их безнадзорности и правонарушений.

В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об основах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» основными задачами деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних являются:

– предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому;

– обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних;

– социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении;

– выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий.

Статья 13 данного Федерального закона предусматривает создание специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации:

– социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, осуществляющих профилактику безнадзорности и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

– социальных приютов для детей, обеспечивающих временное проживание и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в экстренной социальной помощи государства;

– центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей или иных законных представителей, и оказания им содействия в дальнейшем устройстве.

Меры социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, закреплены в Федеральном законе от 21.12.1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Указанный закон определяет принципы содержания и меры государственной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа в возрасте до 23 лет.

Право детей на образование. Конституция РФ в статье 43 закрепляет право каждого на образование. Основы международных стандартов в области образования сформулированы в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека, ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах и ст. 28 Конвенции о правах ребенка.

Новый Федеральный закон «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, вступающий в действие с 1 сентября 2013 г., представил государственные гарантии на образование:

1. В Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование.

2. Право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

3. В Российской Федерации гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые.

4. В Российской Федерации реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различного уровня и направленности в течение всей жизни.

5. В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

2) оказывается содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым в соответствии с настоящим Федеральным законом относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте;

3) осуществляется полностью или частично финансовое обеспечение содержания лиц, нуждающихся в социальной поддержке в соответствии с законодательством Российской Федерации, в период получения ими образования.

В ст. 2 Федерального закона «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ образовательная программа определяется как комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и форм аттестации в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (мо-

дулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

Настоящим законом устанавливаются следующие уровни общего образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

Общее образование включает в себя три ступени, соответствующие уровням образовательных программ:

- начальное общее образование;
- основное общее образование;
- среднее (полное) общее образование.

Согласно ст. 12 данного Федерального закона образовательные программы определяют содержание образования. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации.

В Российской Федерации по уровням общего и профессионального образования, по профессиональному обучению реализуются основные образовательные программы, по дополнительному образованию – дополнительные образовательные программы.

К основным образовательным программам относятся основные общеобразовательные программы – образовательные программы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования.

К дополнительным образовательным программам относятся дополнительные общеобразовательные программы – дополнительные общеразвивающие программы, дополнительные предпрофессиональные программы.

Также в законе говорится, что образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если настоящим Федеральным законом не установлено иное.

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Уголовная ответственность и наказание несовершеннолетних. Вопросам уголовной ответственности несовершеннолетних специально посвящена глава 14 «Особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» Уголовного кодекса РФ (УК РФ).

В соответствии со ст. 87 УК РФ несовершеннолетними признаются физические лица (граждане РФ, иностранные граждане и лица без гражданства), которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцати лет.

Уголовная ответственность несовершеннолетних наступает в соответствии с общими положениями Уголовного кодекса, но с учетом особенностей, связанных главным образом со спецификой личности подростка, ее несформированностью, недостаточной психофизической, возрастной и социальной зрелостью, неумением в связи с этим в полной мере адекватно оценивать свои поступки.

Регламентируя уголовную ответственность несовершеннолетних, закон, руководствуясь принципом гуманизма, учитывает отмеченные выше обстоятельства при решении ряда уголовно-правовых вопросов: определение круга общественно опасных деяний, наказуемых в уголовном порядке при достижении возраста уголовной ответственности; квалификация преступлений, совершенных лицами в возрасте до 18 лет; назначение, применение к ним наказания; освобождение их от уголовной ответственности и др.

При прочих равных условиях несовершеннолетние несут более мягкую уголовную ответственность, чем в аналогичных ситуациях взрослые преступники.

Понятие возраста уголовной ответственности раскрывается в главе «Субъект преступления» Уголовного кодекса РФ. Отметим, что ст. 20 УК РФ выделяет два возраста уголовной ответственности несовершеннолетних:

- четырнадцать – пятнадцать лет – за совершение преступлений, перечисленных в ч. 2 ст. 20 УК РФ;

- шестнадцать – семнадцать лет – за совершение остальных преступлений, за исключением тех случаев, когда ответственность могут нести только совершеннолетние лица (например, за деяния, предусмотренные ст. 134, 150, 151, ч. 2 ст. 157 УК РФ).

Значительное число преступлений несовершеннолетние совершают в группе, причем нередко вместе со взрослыми. Учитывая повышенную общественную опасность подобных действий, закон предусматривает уголовную ответственность за вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления (ст. 150 УК РФ). При этом, если взрослое лицо вовлекает в совершение преступления подростка, не достигшего возраста уголовной ответственности, и последний совершает общественно опасное деяние, попадающее под признаки преступления, предусмотренного Особенной частью УК РФ, оно признается исполнителем преступления (посредственное причинение) и, кроме того, несет ответственность по ст. 150 УК РФ.

Если несовершеннолетний, достигший возраста уголовной ответственности, совершает преступление по предложению взрослого, действия последнего надлежит квалифицировать по ст. 150 УК РФ и по закону, предусматривающему ответственность за соучастие (в форме подстрекательства) в совершении преступления.

Если же взрослый, склонив несовершеннолетнего, который по возрасту может нести уголовную ответственность, к совершению преступления, сам принимает участие в этом преступлении в качестве соисполнителя, то его действия квалифицируются по статье Особенной части УК РФ, предусматривающей ответственность за это преступление, и по ст. 150 УК РФ (за вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления). Если же инициатива совершить преступление исходит от несовершеннолетнего и взрослый принял участие в совместном совершении общественно опасного деяния, совершеннолетний будет нести уголовную ответственность по общим правилам института соучастия.

Специфика уголовной ответственности несовершеннолетних проявляется и в особом подходе законодателя к оценке совершенных подростками преступлений и их личности при определении рецидива преступлений. Так, в соответствии с ч. 4 ст. 18 УК РФ при признании наличия рецидива преступлений не принимаются во внимание судимости за преступления, совершенные в возрасте до восемнадцати лет (23, с. 415).

Несовершеннолетие виновного признается обстоятельством, смягчающим наказание (п. «б» ч. 1 ст. 61 УК РФ).

К несовершеннолетнему, совершившему преступление, согласно УК РФ, могут быть применены следующие меры уголовно-правового воздействия:

а) освобождение от уголовной ответственности с применением принудительных мер воспитательного воздействия (ст. 90, 91);

б) назначение наказания (в соответствии со ст. 88, 89);

в) освобождение от наказания с применением принудительных мер воспитательного воздействия (ч. 1 ст. 92);

г) освобождение от наказания с помещением виновного в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа органа управления образованием (ч. 2 ст. 92).

Условно-досрочное освобождение от наказания применяется только к осужденным на лишение свободы несовершеннолетним после фактического отбытия не менее:

– 1/3 срока наказания за преступление небольшой или средней тяжести либо за тяжкое преступление;

– 2/3 срока наказания за особо тяжкое преступление (ст. 93 УК).

Для лиц, совершивших преступления до достижения 18 лет, сроки погашения судимости равны:

– одному году после отбытия лишения свободы за преступление небольшой или средней тяжести;

– трем годам после отбытия лишения свободы за тяжкое или особо тяжкое преступление (ст. 95 УК).

Кроме общих начал назначения наказания (ст. 60 УК) судом при назначении наказания несовершеннолетним учитываются:

– условия жизни и воспитания несовершеннолетнего;

– уровень его психического развития;

– иные особенности личности виновного;

– влияние на него старших по возрасту.

Виды наказаний, назначаемых несовершеннолетним, представлены на рисунке 1.

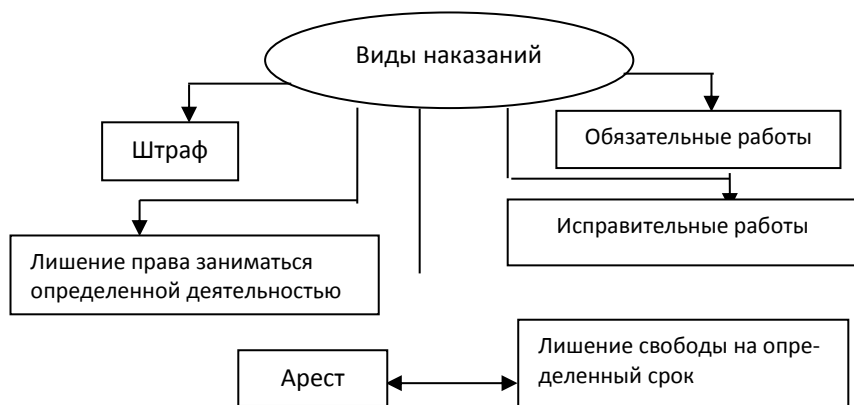


Рис. 1. Виды наказаний несовершеннолетних

Штраф (ч. 2 ст. 88 УК). Назначается как при наличии у осужденного самостоятельного заработка или имущества, на которое может быть обращено взыскание, так и при отсутствии таковых по решению суда может взыскиваться с родителей или иных законных представителей осужденного с их согласия. Такое решение судом может быть принято по ходатайству родителей или иных законных представителей после вступления приговора в законную силу. В любом случае суд должен удостовериться в добровольности такого согласия и платежеспособности родителей или иных законных представителей, а также учесть последствия неисполнения судебного решения о взыскании штрафа.

Если родители или иные представители несовершеннолетнего осужденного уклоняются от уплаты штрафа, то взыскание осуществляется в порядке, предусмотренном законодательством РФ (исполнительный лист передается судебному приставу-исполнителю, который решает вопрос о взыскании штрафа в порядке исполнительного производства).

Возможность применения к несовершеннолетнему лишения права заниматься определенной деятельностью, например занятием охотой, рыбной ловлей, управлением транспортным средством. Назначение данного наказания целесообразно при условии, что именно эта деятельность способствовала совершению несовершеннолетним преступления.

Обязательные работы (ч. 3 ст. 88 УК). Заключаются в выполнении работ, посильных для несовершеннолетнего, и исполняются им в свободное от учебы или основной работы время. Назначаются на срок от 40 до 160 часов. Продолжительность не может превышать:

- 2 часов в день – для осужденных в возрасте до 15 лет;
- 3 часов в день – для осужденных в возрасте от 15 до 16 лет.

Исправительные работы (ч. 4 ст. 88 УК). Назначаются на срок от 2 месяцев до одного года.

Арест (ч. 5 ст. 88 УК). Назначается осужденным, достигшим к моменту вынесения приговора 16-летнего возраста, на срок от 1 до 4 месяцев.

Лишение свободы на определенный срок (ч. 6 ст. 88 УК). Отбывается в воспитательных колониях. Назначается на срок не свыше:

– 6 лет осужденным, совершившим преступления (кроме особо тяжких преступлений) в возрасте до 16 лет;

– 10 лет осужденным, совершившим особо тяжкие преступления в возрасте до 16 лет, а также остальным осужденным.

При назначении наказания в виде лишения свободы необходимо учитывать, что несовершеннолетним, совершившим тяжкие преступления в возрасте до 16 лет, независимо от времени постановления приговора как за отдельное преступление указанной тяжести, так и по их совокупности может быть назначено наказание на срок не свыше 6 лет.

Этой же категории осужденных, совершивших особо тяжкие преступления, а также иным несовершеннолетним, достигшим 16-летнего возраста, максимальный срок лишения свободы за одно или несколько преступлений, в том числе по совокупности приговоров, не может превышать 10 лет.

При назначении наказания за совершение тяжкого или особо тяжкого преступления низший предел наказания, предусмотренный соответствующей статьей Особенной части УК, сокращается наполовину и при этом ссылки на ст. 64 УК не требуется (например, за убийство, квалифицированное по ч. 1 ст. 105 УК, несовершеннолетнему может быть назначено наказание от 3 до 10 лет лишения свободы; за разбой, предусмотренный ч. 2 ст. 162 УК, – от 2 лет 6 месяцев до 10 лет лишения свободы).

Лишение свободы не назначается: осужденному, впервые совершившему в возрасте до 16 лет преступление небольшой или средней тяжести; остальным несовершеннолетним осужденным, впервые совершившим преступления небольшой тяжести.

Согласно ст. 90 УК, несовершеннолетний может быть освобожден от уголовной ответственности, если: он совершил преступление небольшой или средней тяжести (объективное основание освобождения); будет признано, что его исправление может быть достигнуто путем применения принудительных мер воспитательного воздействия (субъективное основание освобождения).

При решении вопроса о возможности освобождения несовершеннолетнего от уголовной ответственности с применением принудительных мер воспитательного воздействия необходимо учитывать, что если суд придет к выводу о возможности исправления несовершеннолетнего путем применения к нему мер воспитательного воздействия, то уголовное дело по указанному основанию может быть прекращено как на стадии подготовки к судебному заседанию по результатам предварительного слушания, так и в результате судебного разбирательства с вынесением решения о применении к несовершеннолетнему этих мер.

Освобождение от наказания несовершеннолетних – право суда (ст. 92 УК). Его виды представлены на рисунке 2.

Лицо может быть помещено в специальное учреждение закрытого типа до достижения им возраста 18 лет, но не более чем на 3 года. Пребывание в указанном учреждении прекращается досрочно, если будет признано, что лицо не нуждается более в применении данной меры. Продление срока пребывания допускается только по ходатайству несовершеннолетнего в слу-

чае необходимости завершения им общеобразовательной или профессиональной подготовки.

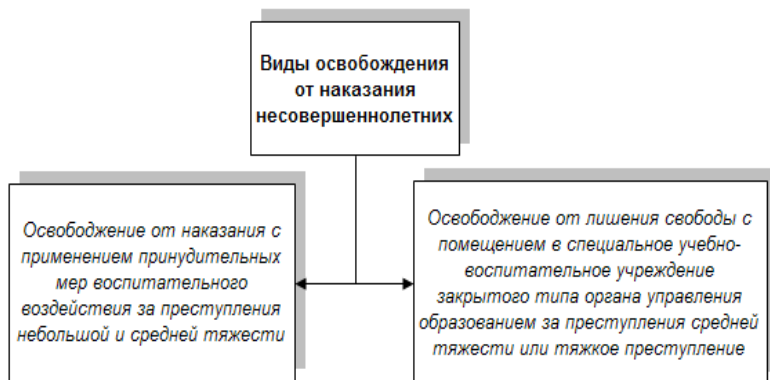


Рис. 2. Виды освобождения от наказания несовершеннолетних

Таким образом, наказание для несовершеннолетних по отношению к взрослым мягче и ограничено возрастными рамками.

Принудительные меры воспитательного воздействия. Возможность достижения исправления несовершеннолетнего путем применения принудительных мер воспитательного воздействия определяется совокупностью объективных и субъективных свойств, характеризующих его личность как не представляющую большой общественной опасности. Среди таких обстоятельств на практике значительное внимание придается положительному поведению несовершеннолетнего до совершения преступления, чистосердечному раскаянию, возмещению причиненного вреда, явке с повинной, способствованию раскрытию преступления, психическим аномалиям, не исключающим вме-

няемости, общему состоянию здоровья подростка, половым и возрастным особенностям его личности.

Принудительные меры воспитательного воздействия по своей юридической природе есть меры государственного принуждения, не являющиеся уголовным наказанием и представляющие собой ряд правоограничений, применяемых к несовершеннолетним, совершившим преступление небольшой или средней тяжести.

Данные меры являются воспитательными, так как главное в их содержании в отличие от уголовного наказания то, что это средства убеждения и воспитания. Они не представляют кару за содеянное, не влекут судимости. Правда, по своим целям они близки к уголовному наказанию и призваны оказать на несовершеннолетнего, совершившего преступление, воздействие, которое привело бы его к исправлению, недопущению с его стороны совершения новых преступлений.

Принудительные меры отличаются и от мер чисто педагогического воздействия, так как применяются к особой категории лиц – несовершеннолетним, совершившим преступления, на основании решения суда. Исполнение их носит принудительный характер, т.е. применяются они независимо от воли и желания несовершеннолетнего или лиц, представляющих его законные интересы; сопряжены с определенными ограничениями и лишениями в отношении подвергнутых им подростков.

Несовершеннолетним могут быть назначены принудительные меры воспитательного воздействия (см. рисунок 3).

Предупреждение заключается в разъяснении несовершеннолетнему, как правило, совершившему преступление небольшой тяжести, смысла вреда, который он причинил своим поступком, а также последствий повторного совершения им преступле-

ний, предусмотренных УК РФ (например, назначения более строгого наказания при совокупности и рецидиве преступлений).

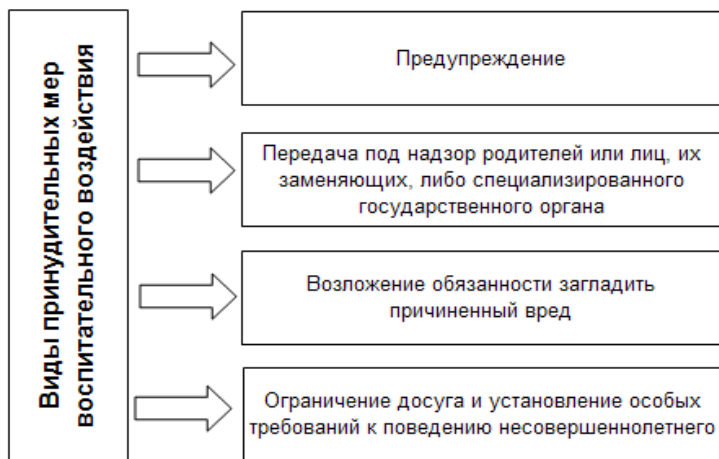


Рис. 3. Принудительные меры воспитательного воздействия

Передача под надзор выражается в возложении на родителей (в том числе и приемных) и лиц, их заменяющих (например, усыновителей), либо на специализированный государственный орган (например, Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, подразделение по делам несовершеннолетних органов внутренних дел) обязанности оказывать воспитательное воздействие на несовершеннолетнего и контролировать его поведение.

Обязанность загладить причиненный вред возлагается только с учетом имущественного положения несовершеннолетнего и наличия у него соответствующих трудовых навыков. Фактически это означает, что применение данной принудительной меры воспитательного воздействия возможно лишь к категории

подростков старшего возраста (шестнадцать – семнадцать лет), обладающих по сравнению с лицами младшего подросткового возраста (четырнадцать – пятнадцать лет) в большей степени трудовыми навыками и шансами иметь самостоятельный заработок, а следовательно, и определенное имущественное положение. В противном случае обязанность загладить причиненный вред ляжет на плечи родителей или лиц, их заменяющих, других родственников несовершеннолетнего, что сводит на нет смысл этой принудительной меры воспитательного воздействия.

Ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего заключается в запрещении посещения последним определенных мест (например, дискотеки, ресторана, пивного бара, казино, ипподрома и других мест, пользующихся в том или ином населенном пункте дурной репутацией), использования определенных форм досуга (в частности, заниматься охотой, рыбной ловлей, азартными играми), в том числе связанных с управлением механическим транспортным средством; ограничении пребывания вне дома после определенного времени суток (например, с 21.00 до 6.00), выезда в другие местности без разрешения специализированного государственного органа (Комиссии по делам несовершеннолетних, подразделения по предупреждению правонарушений несовершеннолетних и др.). Несовершеннолетнему может быть также предъявлено требование возвратиться в образовательное учреждение либо трудоустроиться с помощью специализированного государственного органа (последнюю часть этого требования выполнить в настоящее время сложно с учетом возрастных ограничений, связанных с трудоустройством и значительным уровнем безработицы в стране).

Важно подчеркнуть, что перечень ограничений досуга и особых требований к поведению несовершеннолетнего не является исчерпывающим и при определенных условиях, связан-

ных со спецификой личности несовершеннолетнего, может быть дополнен (например, запрещением общаться с некоторыми категориями лиц, имеющими криминальное прошлое; требованием являться на регистрацию в подразделение по предупреждению правонарушений несовершеннолетних).

Принудительные меры воспитательного воздействия, предусмотренные ч. 2 и 4 ст. 91 УК РФ (передача под надзор и ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего), устанавливаются продолжительностью от 1 месяца до 2 лет при совершении преступления небольшой тяжести и от 6 месяцев до 3 лет – при совершении преступления средней тяжести.

УК РФ не называет органы, которые могут принять решение о применении принудительных мер воспитательного воздействия. Порядок их применения регламентируется ст. 427 Уголовно-процессуального кодекса (УПК) РФ, в которой говорится, что прекратить уголовное преследование в отношении несовершеннолетнего могут в ходе предварительного расследования уголовного дела прокурор, а также следователь и дознаватель с согласия прокурора. При наличии соответствующих оснований, указанных в ч. 1 ст. 90 УК РФ, они вправе вынести постановление о прекращении уголовного преследования и возбуждении перед судом ходатайства о применении к несовершеннолетнему обвиняемому принудительных мер воспитательного воздействия, предусмотренные ч. 2 ст. 90 УК РФ, которое вместе с уголовным делом направляется прокурором в суд.

Прекращение уголовного преследования по вышеназванным основаниям не допускается, если подозреваемый – несовершеннолетний.

Несовершеннолетнему может быть назначено одновременно несколько принудительных мер воспитательного воздей-

ствия, например, предупреждение и возложение обязанности загладить причиненный вред.

Освобождение несовершеннолетнего от уголовной ответственности на основании ст. 90 УК РФ носит условный характер. Согласно ч. 4 этой статьи в случае систематического неисполнения несовершеннолетним принудительной меры воспитательного воздействия эта мера по представлению специализированного государственного органа отменяется и материалы направляются для привлечения несовершеннолетнего к уголовной ответственности.

Систематическое (3 раза и более) невыполнение подростком назначенных ему одной или нескольких принудительных мер воспитательного воздействия дает основание специализированному государственному органу (например, Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав) внести представление в суд об их отмене, который, если согласится с этим, принимает такое решение, после чего материалы направляются для привлечения несовершеннолетнего к уголовной ответственности.

Отмена принудительной меры воспитательного воздействия и возобновление по делу производства допустимы, если не истекли сроки давности привлечения к уголовной ответственности (ст. 94 УК РФ).

4.2. Социально-педагогическая поддержка как социальная технология

Слово «поддержка» в русском языке трактуется как оказание помощи, содействие, поэтому различные виды поддержки (социальная, педагогическая, психолого-педагогическая, социально-педагогическая) следует рассматривать как деятельность по оказанию помощи. В отечественной научной педагоги-

ческой литературе для обозначения педагогической и образовательной деятельности, ориентированной на личность, индивидуальность ребенка, утвердилось понятие «поддержка».

Термин «социальный» в педагогике связывают с выделением социальной педагогики. Слово «социальный» имеет несколько значений: нейтрально относительно понятия «общество», оценочное относительно правовой формы общества, а также отношение заботы общества к своим членам. Многообразия толкования термина привело к возникновению двух подходов к восприятию социальной педагогики, что впоследствии сказалось на определении термина «социально-педагогическая поддержка».

А. Дистервег связывал социальную педагогику с педагогикой несчастного случая, П. Наторп рассматривал ее с позиции социальных возможностей образования, образовательных возможностей социума. Исходя из этого, социально-педагогическая поддержка стала толковаться, с одной стороны, как помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, с другой – как помощь в социальном, жизненном самоопределении через развитие индивидуальности. Обоснование второй позиции можно найти у П. Наторпа, считавшего, что индивидуальности вне общества не существует и, наоборот, общество невозможно без индивидуальности. Причем П. Наторп имел в виду не общество в современном понимании этого слова (*die Gesellschaft*), а общность (*die Gemeinschaft*).

Проблема педагогической поддержки начала разрабатываться за рубежом и тесно связана с развитием социальной педагогики. Она трактовалась как мягкое руководство через консультирование, идущее от запросов ребенка, и обозначалась терминами: «*pastoral care*» (пасторская забота), «*personal and social education*» (курс личностного и социального образования),

«pedagogical support» (педагогическая поддержка), «tutoring» (опекунство).

Определение целей этой педагогической деятельности было достаточно разнообразным: формирование индивидуальной самостоятельности ребенка (Е. Борнеманн), решение проблем детей, возникающих в процессе развития личности (К. Молленгауэр), нравственное воспитание, научение заботе через самопознание (Н. Ноддингс). Роль же педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку осознать себя, научить заботиться и любить других, принимать заботу о себе.

Содержание педагогической деятельности, по мнению К. Маклафлин, должно включать четыре элемента поддержки и заботы об учащихся. Первый элемент – элемент благополучия, предполагающий помощь ребенку в сложных для него жизненных ситуациях, ситуациях риска. Второй элемент – программный, предусматривающий разработку программы, нацеленной на личностное и социальное развитие детей и подростков. Третий элемент – контроля, или сообщества, вовлекающий ребенка в процесс выполнения правил и решений школьного коллектива, т.е. социализация ребенка. Четвертый элемент – элемент управления, задача которого состоит в том, чтобы сработали предыдущие три.

Р. Чарней рассматривает систему работы по педагогической поддержке детей через моделирование социальных ситуаций и тренинг позитивного поведения, необходимых для благоприятного решения проблем ребенка в школьном сообществе.

Отправной точкой исследования проблем педагогической поддержки в России послужило положение о том, что возможности образования, воспитания ограничены индивидуальной волей человека. Педагогическая практика неоднократно подтверждала, что сам ребенок может стать непреодолимым барьером

ером для воспитателя, если его интересы, потребности не совпадают с теми целями, которые ставит перед собой педагог или родители. В этом, по нашему глубокому убеждению, коренятся причины неэффективности педагогической деятельности. Дело здесь не в содержании образования или позиции воспитателя, а в формировании «самости» ребенка, в его стремлении самостоятельно делать выбор и нести за него ответственность. А значит, встает вопрос о том, как системе образования, образовательному учреждению, педагогу эффективно помочь ребенку в формировании «самостей» и при этом сделать так, чтобы он эту помощь принял.

Серьезные исследования проблем педагогической поддержки осуществлялись О.С. Газманом, его последователями: Е.А. Александровой, В.П. Бердыхановой, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиным и др.

Педагогическую поддержку исследователи определяют как:

1) помощь в индивидуализации ребенка, особую педагогическую деятельность, обеспечивающую его индивидуальное развитие (саморазвитие) (О.С. Газман);

2) деятельность по моделированию условий и траектории развития личности ребенка в перспективе его жизненного самоопределения (Ф.И. Кевля);

3) профессиональную деятельность, направленную на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности, выбора возможностей для свободного и творческого самовыражения (А.С. Белкин);

4) интерактивную деятельность, выводящую личность на осознание своих проблем, позволяющую определить пути их преодоления, а также цели и возможности (Б.Е. Фишман);

5) особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленной человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе (В.А. Сластенин);

6) педагогическую технологию, ориентированную на целенаправленную оперативную помощь ребенку в самоопределении, саморазвитии (Н.Б. Крылова, Б.Е. Фишман);

7) механизм автономизации личности, состоящий в присвоении ребенком права на уникальность, выстраивание собственной жизненной траектории; сопровождение ребенка педагогом в процессе жизнедеятельности (Н.Н. Михайлова);

8) процесс совместного с ребенком определения его интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить ему человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных областях жизнедеятельности (Н.Н. Михайлова, В.А. Сластенин, С.Ф. Юсфин);

9) принцип действия в педагогическом процессе, ориентированный на создание условий для преодоления ребенком препятствий в интеллектуальном, нравственном, эмоционально-волевом развитии (Н.Н. Михайлова, В.А. Сластенин, С.Ф. Юсфин).

Если обобщить все вышеприведенные понятия, педагогическая поддержка рассматривается исследователями как педагогическая деятельность, принцип, мягкая педагогическая технология, процесс.

В современной отечественной педагогической литературе есть два подхода к рассмотрению проблемы социально-педагогической поддержки как вида социально-педагогической деятельности. Один трактует социально-педагогическую поддержку с позиции социальной защиты детей, оказавшихся в сложной

жизненной ситуации, второй рассматривает ее как помощь, содействие ребенку в развитии индивидуальности.

Первый подход к проблеме социально-педагогической поддержки с позиции помощи государства и общества социально незащищенным слоям, в том числе как решение индивидуальных проблем жизни и деятельности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, встречается в социальной педагогике. Фундаментальные исследования социально-педагогической поддержки с позиции социальной защиты осуществлялись Р.А. Литвак, Л.Я. Олиференко и др.

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева считают, что социально-педагогическая поддержка – это оказываемая профессионально подготовленными людьми помощь детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, в выявлении, определении и разрешении проблем, возникающих при нарушении его базовых прав.

Близкую позицию занимают А.Т. Бойцова, Н.Ю. Конасова и ряд исследователей, трактующих социально-педагогическую поддержку как систему деятельности, организованную на основе межведомственного взаимодействия и направленную на создание условий реализации прав особых категорий детей (оказавшихся в трудной жизненной ситуации, с проблемами социального взаимодействия, здоровья, одаренных детей). Они считают, что социально-педагогическая поддержка решает задачи реализации прав ребенка на полноценное развитие, образование, досуг, охрану здоровья, участие в культурной и творческой жизни, на поддержку и помощь взрослого.

Выделим основные моменты определений социально-педагогической поддержки вышеназванных авторов: первое – решение индивидуальных проблем жизни и деятельности; второе – система деятельности на основе межведомственного вза-

имодействия, направленная на создание условий реализации прав детей; третье – выделение особой категории детей, для которых предназначена социально-педагогическая поддержка, причем эта категория трактуется достаточно свободно (дети с социальными проблемами, проблемами здоровья, взаимодействия, одаренные дети). Если обобщить существующие *определения социально-педагогической поддержки с позиции социальной защиты ребенка*, то речь идет о системе межведомственного взаимодействия и педагогической деятельности, направленной на создание условий реализации прав особой категории детей и решение индивидуальных проблем их жизни и деятельности.

Вторая позиция присутствует в литературе, касающейся дополнительного образования. В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов считают, что социально-педагогическая поддержка ребенка необходима в процессе его социального самоопределения, творческого и личностного развития, самореализации. Социально-педагогическая поддержка в данном случае распространяется на всех детей и ориентирована на саморазвитие, самоопределение, самореализацию личности.

Педагогическая поддержка предполагает наличие **объекта поддержки**, то есть того, что, собственно, должно поддерживаться. О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин в качестве объекта педагогической поддержки рассматривают процесс индивидуализации, Ф.И. Кевля – опережающее развитие личности, Л.Я. Олиференко – детей группы риска.

Поддержка как вид педагогической деятельности, направленной на саморазвитие, самоопределение, самореализацию, ориентирована на определенные **сферы** жизнедеятельности ребенка. О.С. Газман в качестве сфер педагогической поддержки определял общение, творчество, обучение, здоро-

вье, досуг. Анализ работ О.С. Газмана и его последователей показывает, что более разработанной является сфера общения ребенка со сверстниками и взрослыми, некоторые наработки есть в сфере творчества (ограниченного художественным творчеством), совсем не разработана сфера образования, досуга. Исследователи говорят о значительных сложностях поддержки в общеобразовательной школе, объясняя ситуацию наличием образовательных стандартов, отсутствием педагогических условий. За счет того, что этих препятствий нет в системе дополнительного образования, появляется возможность реализовать многообразие сфер поддержки в учреждениях дополнительного образования.

О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, В.А. Слостенин, С.Ф. Юсфин в зависимости от проблемы ребенка и его потребности в поддержке выделяют следующие **виды педагогической поддержки**:

- по степени участия взрослого (непосредственная и опосредованная);
- по времени оказания (опережающая, оперативная, поддержка-последствие);
- по длительности (единовременная, пролонгированная, дискретная).

Исходя из сфер педагогической поддержки, логично было бы расширить классификацию видов за счет содержания деятельности ребенка, например, коммуникативная поддержка, поддержка творческой, исследовательской деятельности ребенка и т.п.

Поскольку мы рассматриваем социально-педагогическую поддержку ребенка как педагогическую деятельность, определимся с **содержанием** этой деятельности. Исследователи проблемы педагогической и социально-педагогической поддержки единодушно выделяют несколько этапов поддержки:

1) диагностический (определение проблемы с помощью педагогических, психологических, социологических методик, ее оценка с точки зрения значимости для ребенка);

2) прогностический (организация совместно с ребенком анализа сложившейся ситуации, поиска причин возникновения проблемы и определение прогнозов успешности ее разрешения);

3) договорный (заключение своеобразного договора педагога и ребенка о деятельности по разрешению его проблем);

4) проективный (проектирование совместных действий педагога и ребенка по решению проблемы);

5) этап реализации (воплощение проекта по решению проблемы ребенка в жизнь);

6) рефлексивный (обсуждение результатов предыдущих этапов деятельности, рефлексия, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности).

Содержание социально-педагогической поддержки, в отличие от педагогической, должно кроме этапов деятельности педагога и ребенка включать управленческую деятельность образовательных учреждений, ориентированную на создание условий поддержки. Л.Я. Олиференко раскрывает систему управленческой деятельности социально-педагогической поддержкой, содержание которой заключается в формировании нормативно-правовой базы, разработке программ разного уровня, создании служб медико-психолого-педагогического сопровождения, подготовке педагогических кадров и т.д. Мы выделяем следующие управленческие этапы социально-педагогической поддержки:

1) диагностический – состоит в определении возможностей (социальных, культурных, кадровых, материальных и иных) учреждения дополнительного образования в организации социально-педагогической поддержки;

2) моделирующий – предполагает создание модели, программы развития социально-педагогической поддержки ребенка в учреждении дополнительного образования с учетом его возможностей и специфики;

3) организационно-деятельностный – заключается в реализации разработанной модели и программы развития социально-педагогической поддержки ребенка в учреждении дополнительного образования;

4) аналитико-коррекционный – предполагает анализ результатов деятельности учреждения по социально-педагогической поддержке и коррекционную работу по разрешению проблем, возникших в процессе реализации программы.

Социально-педагогическая поддержка как вид педагогической деятельности зависит от внешних и внутренних **факторов**, влияющих на ее эффективность. Исследователи проблем педагогической поддержки опираются на факторы межличностного взаимодействия педагога и ребенка, выделенные О.С. Газманом:

- добровольное согласие ребенка на помощь и поддержку со стороны педагога;
- вера педагога в позитивный потенциал, способности и возможности личности ребенка;
- субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, основанные на уважении достоинства и прав личности, доверии, сотрудничестве;
- рефлексивно-аналитический подход педагога к процессу и результатам педагогической поддержки.

Социально-педагогическая поддержка, как любая педагогическая деятельность, осуществляется посредством определенных методов. Исследуя **методы педагогической и социально-педагогической поддержки**, все исследователи проблемы

подчеркивают необходимость использования интерактивных методов, способствующих формированию ребенка как субъекта деятельности. Последователями О.С. Газмана предлагаются: методика позитивного принятия, социальной интеграции и партнерства М.Н. Осинковского и Н.С. Степанова; методика саморазвития Г.А. Цукерман; методика поддержки выхода ребенка в режим саморазвития «лидер – ведомый»; деловые, ролевые игры; метод разрешения проблемных ситуаций: арт-терапия и т.п. Эти методы ориентированы на саморазвитие ребенка, что, собственно, и определяется в качестве основной цели педагогической поддержки.

Определение эффективности социально-педагогической поддержки диктует необходимость выявления ее **критериев**.

Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова считают, что «прямые показатели успешности педагогической поддержки достаточно условны», поскольку «критерием здесь выступает сам ребенок, который стал опытнее, самостоятельнее, ответственнее, способнее к самоопределению и самореализации» [16]. Думается, что проблема определения критериев у этих авторов связана с изначальной неопределенностью цели педагогической поддержки (процесс индивидуализации, саморазвитие), которая и не позволила сформулировать критерии эффективности педагогической поддержки.

С.Н. Чистяковой предлагается комплекс критериев педагогической поддержки самоопределения старшеклассников: мотивационно-потребностный, информационный, деятельностно-практический. Следует отметить, что данные критерии относятся к самоопределению старшеклассников, но не соотносятся с видом педагогической деятельности, которая способствует самоопределению, и не позволяют определять эффективность самой педагогической поддержки.

Ближе всех, по нашему мнению, к определению критериев педагогической поддержки подошел Б.И. Фишман, выявивший совокупность критериев подготовки педагогов к педагогической поддержке. Он выделяет следующие критерии:

- понимание, принятие, достижение педагогом рабочих целей поддержки;
- влияние ценностей поддержки на практическую деятельность;
- профессионально-личностные изменения (активность – пассивность, внешний или внутренний локус-контроль, самостоятельность);
- динамика показателей профессиональной деятельности (внедрение новых образовательных программ, взаимодействие с коллегами, профессиональное самосовершенствование);
- эмоционально-оценочное восприятие своей деятельности;
- динамика отношения к содержанию профессиональной переподготовки по педагогической поддержке.

Таким образом, педагогическая поддержка рассматривается как особая педагогическая деятельность, мягкая педагогическая технология, ориентированная на помощь ребенку в решении проблем социализации, саморазвития, самоопределения и самореализации.

4.3. Педагогическое общение в социально-педагогической деятельности

Общение в деятельности социального педагога выступает как средство решения профессиональных задач по оказанию помощи и поддержки детям в различных жизненных ситуациях. При этом профессионализм социального педагога состоит в том, чтобы в процессе общения помочь ребенку осознать ситуацию,

в которой он оказался, мобилизовать внутренние ресурсы для преодоления проблемы.

Педагогическое общение – это система взаимодействия педагога и ребенка, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия и психологической поддержки с помощью различных коммуникативных средств.

Основываясь на анализе структуры процесса общения, предложенной Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым, целесообразно выделить трех компонентов педагогического общения:

– мотивационно-ориентационного, обеспечивающего управляющее воздействие на личность во всех процессах жизнедеятельности, отражающего мотивы, цели и программы поведения включенного в педагогическое общение учителя;

– социально-перцептивного, соответствующего внутренней стороне педагогического общения – отражению в смысле познания педагогом учащихся и отношению, понимаемому как эмоциональный отклик, вызываемый педагогом у учащихся;

– коммуникативно-поведенческого, проявляющегося во внешней стороне педагогического общения и соответствующего обращению как компоненту общения, который интегрирует все особенности внешнего поведения субъекта общения.

Мотивационно-ориентационный компонент педагогического общения основывается на определенных личностных мотивах, установках социального педагога, проявляющихся в направленности на себя, на личность ученика, безусловном его принятии, уважении, знании гуманистических норм своей профессии и следовании им.

В непосредственном педагогическом общении особую значимость приобретает отношение социального педагога к миру, к

себе, к другим людям. И если человек выбирает профессию социального педагога, он обязан стремиться к саморазвитию следующих установок, выделенных в гуманистической психологии:

1. Более эффективное восприятие реальности.

Такой человек способен воспринимать мир вокруг себя, включая других людей, правильно и беспристрастно. Он видит действительность такой, какая она есть, а не такой, какой хотелось бы ее видеть. Он менее эмоционален и более объективен в своем восприятии и не позволяет надеждам и страхам повлиять на свою оценку. Благодаря эффективному восприятию, он может без труда обнаружить фальшь и нечестность в других. Эта способность видеть более эффективно распространяется на многие сферы жизни, включая искусство, музыку, науку, политику и философию.

Ожидания, тревоги, стереотипы, ложный оптимизм или пессимизм также оказывают меньшее влияние на его восприятие. Он проявляет большую толерантность к противоречивости и неопределенности, чем большинство людей. Он не боится проблем, которые не имеют однозначных правильных или ошибочных решений. Он приветствует сомнение, неопределенность и нехоженые пути.

2. Приятие себя, других и природы.

Человек принимает себя таким, какой есть. Он не сверхкритичен к своим недостаткам и слабостям, не отягощен чрезмерным чувством вины, стыда и тревоги. Самопринятие выражено на физиологическом уровне. Он принимают свою физиологическую природу с удовольствием, ощущая радость жизни. Подобным образом он принимают других людей и человечество в целом. У него нет непреодолимой потребности поучать, информировать или контролировать. Он толерантно относится к слабостям других.

3. Непосредственность, простота и естественность.

Внутренняя жизнь такого человека (мысли и эмоции) естественна и непосредственна. В определенных ситуациях он может приспособливаться, чтобы оградить себя и других людей от боли или несправедливости. Но, когда того требует ситуация, он не колеблясь отклоняет социальные нормы.

4. Центрированность на проблеме.

Такой человек привержен какой-то задаче, долгу, призванию или любимой работе. То есть он не эгоцентрирован, а скорее ориентирован на проблемы, стоящие выше его непосредственных потребностей, проблемы, которые он считает для себя жизненной миссией. В этом смысле он скорее живет, чтобы работать, а не работает, чтобы жить.

5. Автономия: независимость от культуры и окружения.

Такой человек свободен в своих действиях, независимо от физического и социального окружения. Эта автономия позволяет ему полагаться на свой собственный потенциал и внутренние источники роста и развития.

У него, как человека здорового, высока степень самоуправления и «свобода воли». Он считает себя самоопределяющимся, активным, ответственным и самодисциплинированным хозяином своей судьбы. Он достаточно сильный, чтобы не обращать внимания на мнение и влияние других, поэтому он не стремится к почестям, высокому статусу, престижу и популярности. Он считает такое внешнее удовлетворение менее значительным, чем саморазвитие и внутренний рост. Как правило, таким может стать человек, который получал в прошлом любовь и защиту от других.

6. Свежесть восприятия.

Такой человек обладает способностью оценивать по достоинству даже самые обычные события в жизни, при этом ощущая новизну, благоговение, удовольствие. Например, сходя

радуга так же прекрасна и величава, как и первая; прогулка по лесу никогда не бывает скучной; вид играющего и работающего за партой ребенка поднимает настроение. В отличие от тех, кто принимает счастье как должное, он ценит благосклонную судьбу, здоровье, друзей и свободу. Он редко жалуется на скучную, неинтересную жизнь.

Ключевым моментом открытости для новых переживаний является то, что эти педагоги, названные самоактуализирующимися личностями, не разделяют переживания на категории и не гонят их от себя. Наоборот, их субъективный опыт очень богат, и каждый день жизни с его обычными делами всегда остается для них захватывающим и волнующим событием. Такие люди способны увидеть необычное в обычном.

7. Общественный интерес.

Даже когда человек обеспокоен, опечален, а то и разгневан недостатками рода человеческого, его тем не менее роднит с ним глубокое чувство близости. У него есть искреннее желание помочь своим «смертным» собратьям улучшить себя. Это стремление выражается чувством сострадания, симпатии и любви ко всему человечеству. Часто это особый вид братской любви, подобной отношению старшего брата или сестры к младшим братьям и сестрам. У такого педагога никогда не будет стоять вопроса дисциплины детей.

8. Глубокие межличностные отношения.

Такие люди стремятся к более глубоким и тесным личным взаимоотношениям, они склонны устанавливать близкие отношения с теми, кто обладает сходным характером, талантом и способностями («два сапога пара»). Они испытывают особую нежность к детям и легко общаются с ними.

9. *Демократичный характер.*

У этих людей нет предубеждений, и поэтому они уважают других, независимо от того, к какому классу, расе, религии, полу те принадлежат, каков их возраст, профессия и прочие показатели статуса. Они с готовностью учатся у других, и в первую очередь у детей, не проявляя стремления к превосходству или авторитарных склонностей.

10. *Разграничение средств и целей.*

В повседневной жизни такие люди более определены, последовательны и тверды в отношении того, что правильно и что ошибочно, хорошо или плохо. Они придерживаются определенных нравственных и этических норм и у них обостренное чувство разграничения целей и средств их достижения. Им больше нравится делать что-то ради самого процесса (например, простое общение с детьми), а не потому, что это средство для достижения какой-то цели (например, убедить ребенка в обязательности выполнения домашнего задания).

11. *Философское чувство юмора.*

Если обычный человек может получать удовольствие от шуток, высмеивающих чью-то неполноценность, унижающих кого-то или непристойных, то здорового человека больше привлекает юмор, высмеивающий глупость человечества в целом. Философский юмор обычно вызывает улыбку, а не смех. Из-за подобного отношения к юмору педагоги-самоактуализаторы часто кажутся довольно сдержанными и серьезными.

12. *Креативность.*

Было обнаружено, что все без исключения самоактуализирующиеся люди обладают способностью к творчеству. Но творческий потенциал проявляет себя не так, как у выдающихся талантов в поэзии, искусстве, музыке или науке, а скорее так же естественно и спонтанно, как у неиспорченных детей. Это креа-

тивность, которая присутствует в повседневной жизни как естественный способ выражения наблюдательной, воспринимающей новой личности.

Все эти установки важны как для сохранения собственного психологического здоровья социального педагога, так и для сохранения психологического здоровья детей и выстраивания диалогического общения.

Принципиальное значение имеет педагогическая установка на восприятие и понимание каждого ребенка. Принято дифференцировать понятие «объектного» и «субъектного» восприятия ребенка. Именно при «субъектном» восприятии ребенка, означающем принятие человека как данности, признание его права на индивидуальное своеобразие, доминируют гуманные мотивы, а при «объектном» – мотивы самоутверждения педагога, эффект «психологической защиты». По мнению К. Роджерса, педагог может оказывать воздействие на ребенка, если позволит ему быть самим собой. Профессиональный долг социального педагога – безусловно принимать всех детей: послушных и непослушных, трудолюбивых и ленивых, хорошо и плохо успевающих. «Трудные» дети, как правило, – жертвы частичного или полного непринятия педагогов или родителей. Когда педагог принимает ребенка таким, каков он есть, он помогает ему стать самим собой, почувствовать собственную ценность и личностную значимость.

Таким образом, слагаемыми мотивационно-ориентационного компонента педагогического общения являются знания о человеке как о развивающейся личности, о гуманистической сущности педагогической деятельности и общения, о путях реализации личностного потенциала. Сюда же входят умения безусловно принимать ребенка и безусловно оказывать ему поддержку и помощь, уважать его самобытность, педагогиче-

ский оптимизм с верой в развитие личности ребенка, стабильное эмоционально-положительное отношение к детям и самому себе.

Культура педагогического общения основана на возможности принимать внутренний мир ребенка. Эту возможность во многом обеспечивает социальному педагогу сформированный социально-перцептивный компонент педагогического общения, состоящий из умений правильно воспринимать, понимать по выражению лица, жестам, речи, действиям детей их эмоциональное состояние, а также моделировать внутренний мир школьника, качества, характеризующие тенденцию его индивидуального развития.

Механизмами познания и понимания ребенка в процессе педагогического общения являются идентификация, эмпатия, рефлексия. Идентификация – это механизм рационального осмысления проблем другого. К числу социально-перцептивных умений социального педагога, в которых проявляется механизм идентификации, относятся: умение мысленно поставить себя в ситуацию, переживаемую детьми, умение глубоко проникнуть в мотивацию поступка ребенка.

Развитие представлений об эмпатии идет от понимания реагирования чувствами на чувства других людей, аффективного понимания внутреннего мира другого в целом. Эмоциональная природа эмпатии проявляется в том, что ситуация партнера по общению не столько «продумывается», сколько «прочувствуется». В понятие «эмпатия» входит шесть «СО»: сострадание, сочувствие, соболезнование, сопереживание, сожаление, сорадость.

Общение в форме сопереживания должно привести не только к новому уровню эмоционального общения, но и открыть новые черты и качества личности в субъектах общения.

Поэтому каждый социальный педагог должен обладать умениями понимать состояние ребенка по его экспрессии, эмоционально откликаться на проблемы учащихся, сочувствовать им, не создавать эмоциональной напряженности при общении, а поддерживать атмосферу доверительности. Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова вводят термин «конгруэнтная эмпатия». При этом под конгруэнтной эмпатией понимают способность к последовательному выражению понимания другого в речи и/или действии, к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания другого к искреннему выражению своих реальных чувств, в том числе отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого [5]. Данное понятие конгруэнтной эмпатии в наибольшей степени отражает специфику эмпатических умений социального педагога, необходимых для общения с детьми.

Умение понимать и открыто выражать свои чувства являются также залогом профессионального мастерства социальных педагогов. В противном случае, педагог превращается в манипулятора, который с трудом и некачественно выражает основные свои эмоции в общении – гнев, страх, обиду, доверие и любовь. Поэтому, чаще бессознательно, он прибегает к эмоциональным «подделкам», заменителям прямого выражения этих чувств:

- тревоге, приводящей к апатии (встревоженный человек не идет на полное взаимодействие и занят подавлением растущей агрессии);

- горечи, приводящей к глубокой обиде (она может долго длиться, если ей не дать выплеснуться в рыданиях);

- негодованию, как эмоциональной неполноте, приводящей к ненатуральному и сдвинутому выражению страха (наиболее типичная эмоция и самая лживая);

– стеснительности, приводящей к противоречивому поведению – «хочется общаться и боюсь общаться» (это, по мнению Ф. Перлза, «передающие» эмоции, так как они ограничивают свободу и мешают человеку общаться);

– замене боли или обиды гневом, приводящим к обоюдному гневу (гнев – более предсказуемая эмоция, вызывающая в ответ подобную реакцию);

– эмоциям «про запас», приводящим к разрушению общения (манипуляторы пользуются эмоциями в любой удобный момент, спекулируя чувствами. Например: «Я обиделась на тебя на прошлой неделе». Какой смысл говорить об этом сейчас?);

– приукрашиванию чувств, приводящему к обману (обычные взаимоотношения такой педагог, например, представляет идеальными. Например: «У меня с моими детьми все всегда прекрасно!» Так не бывает в профессиональной деятельности педагога. Здесь возможны разные ситуации, к которым изначально педагог должен быть психологически готов).

Соккрытие своих глубоких истинных чувств – это клеймо педагога-манипулятора. Больше всего он боится, что кто-нибудь узнает о его истинных чувствах, поэтому он носит разные «маски». Но и сам манипулятор страдает от своих манипуляций. Действительно, такой педагог не использует тех возможностей, которые дает ему жизнь. Механическая неискренняя деятельность превращает его жизнь в нелюбимую работу.

Также важным механизмом, обеспечивающим глубину понимания ребенка, является рефлексия. Рефлексия позволяет социальному педагогу, во-первых, мысленно воссоздать внутренний мир ребенка, проникнуть в его мотивационно-потребностную сферу, во-вторых, посмотрев на себя его глазами, осознать его отношение к себе и, в третьих, критически оценить собственные мысли, чувства и действия. Именно рефлекс-

сия обеспечивает прогнозирование и предвосхищение воспитательного воздействия и его своевременную коррекцию и выражается в умениях определить эффект своего собственного воздействия на детей, увидеть себя глазами ребенка, осознать степень своего влияния на учащихся.

Таким образом, социальная перцепция выступает в роли регулятора педагогического общения, так как она является носителем своеобразной перцептивно-диагностической функции. Выбор социальным педагогом той или иной линии поведения в каждой конкретной ситуации предполагает восприятие и оценку основных ее элементов, а именно детей, самого себя и ситуативного контекста в целом.

Следующим компонентом педагогического общения является коммуникативно-поведенческий, предполагающий наличие у социального педагога знаний, умений, позволяющих успешно реализовать стратегию своего поведения в процессе непосредственного общения с детьми, используя адекватные способы обращения с ними. Решающую роль при этом играет живая устная речь в единстве вербальных и невербальных проявлений. Общий характер речевого поступка социального педагога обусловлен тем, к кому он обращен, с какой целью, каково его содержание, какова конкретная ситуация общения и какое отношение при этом демонстрируется детьми – равнодушие, симпатия, любовь, антипатия и т.д. Качественный уровень коммуникативного взаимодействия с учащимися зависит от того, насколько речевые коммуникации социального педагога соответствуют нормам и правилам педагогической этики и этикета, отличаются импровизационностью, диалогизмом и экспрессивностью.

Язык и речь «создают» ребенку программу действий, побуждают к активности. Направленность активности ребенка

прямо пропорционально зависит от того, что он слышит в свой адрес. С этим связано важное понятие для ребенка – свобода выбора. Чем больше свободы, тем больше ответственности. Свобода – ответственность – это нечто прямо противоположное простому послушанию. Она складывается из двух компонентов: необходимости самому сделать выбор и самому нести ответственность за последствия этого выбора. Настаивая на своем и угрожая, педагог не дает ребенку возможности сделать выбор. Подчиняясь силе, ребенок выходит из такого взаимодействия менее свободным и более безответственным. Менее свободным становится и сам педагог, тративший много времени и сил на оправдание себя.

Есть слова, которые вызывают негативную реакцию детей и портят настроение в подавляющем большинстве случаев. Такие слова можно назвать «саботажниками общения».

К «саботажникам общения» относятся:

1. Указание – это просьба или требование выполнить определенное действие, с использованием слов в повелительном наклонении: *дай, сядь, иди, умойся, принеси*. Достаточно часто именно глаголы повелительного наклонения звучат в речи взрослого и адресуются ребенку. В указаниях присутствует скрытый смысл подчинения власти другому человеку и содержится компонент унижения личности собеседника.

2. Отрицание – любая форма возражения, проявление несогласия с высказанным мнением. Любое несогласие, в чем бы оно ни выразилось – в прямом отрицании или покачивании головой, не нравится собеседнику. Любое отрицание в разговоре, даже если мы не заостряем на этом внимание, бессознательно воспринимается как нересурсное явление.

3. Оценивание – это оценка педагогом личностных, характерологических качеств ребенка, его действий, принадле-

жащих ему предметов и объектов, мыслей, творческих способностей и мировоззрения. Оценка воспринимается мягче, если оценивается не личность, а действие, если дается заключение не о личности, а о ситуации.

4. Угрозы – это прямые угрозы или намеки на негативные последствия: «Будешь так себя вести – будешь наказан».

5. Вопросы, которые заставляют ребенка оправдываться, переключают внимание на другой объект, чем вызывают агрессию.

Эффективным способом донести до ребенка позитивные намерения является «Я-высказывание». «Я-высказывание» передает ребенку отношение к определенному предмету, без обвинений и без требований. Это способ помогает удерживать свою позицию, не превращая ребенка в оппонента.

«Я-высказывание» строится по следующему рецепту:

1. Описание события.
2. Ваша реакция.
3. Предпочитаемый вами выход из ситуации.

Приведем пример «Я-высказывания»: «Когда ты проводишь много времени за компьютером, я переживаю за твое здоровье, может быть, ты будешь ограничивать время общения в интернете?». Первоочередная цель «Я-высказывания»: не заставить кого-то что-то сделать, а создать условия для сообщения своего мнения, своей позиции, своих чувств и потребностей. В такой форме другой услышит и поймет их гораздо быстрее.

К техникам конструктивного общения относятся приемы активного слушания:

1. Пересказ: изложение своими словами того, что сказал собеседник. Он может быть более полным в начале, в дальнейшем – более кратким, с выделением наиболее важного в сообщении ребенка.

2. Уточнение (выяснение): отношение к непосредственному содержанию того, что говорит ребенок. Уточнение может быть направленным на конкретизацию и выяснение чего-либо. («Ты сказал, что это происходит давно. Как давно это происходит?»).

3. Отражение чувств: проговаривание чувств, которые испытывает ребенок («Мне кажется, ты обижен»). Последствие: дети меньше боятся негативных чувств, видят, что взрослые понимают их.

4. Проговаривание подтекста: проговаривание того, о чем хотел бы сказать ребенок, дальнейшее развитие мыслей ребенка, сознательные и подсознательные намерения в высказывании («Ты хотел бы, чтобы родители чаще обращали внимание на твои желания?»).

Слова порождают состояние и отношение между социальным педагогом и ребенком, определяют эффективность педагогического воздействия. Педагогическое воздействие можно определить как коммуникативное действие педагога, основанное на уважении ребенка, которое вызывает или предотвращает изменения в деятельности (и в поведении в целом) ребенка путем показа ему возможных путей решения проблемы для осознанного выбора.

Выделяются три основные стратегии психологического воздействия, которые реализуются в общении – императивная, манипулятивная и развивающая. При императивной стратегии желаемый результат воздействия прямо указывается или провозглашается субъектом воздействия, на понимание и исполнение предписаний которого должна быть направлена активность реципиента. При манипулятивной стратегии цель воздействия прямо не провозглашается, а достигается посредством активности реципиента, организуемой субъектом воздействия так, что-

бы она разворачивалась для него в желательном направлении. Особого внимания заслуживает специфика организации «развивающей стратегии психологического воздействия». «Развивающей» эта стратегия была названа потому, что обеспечивает актуализацию потенциалов собственного саморазвития каждой из взаимодействующих между собой систем. Психологическим условием реализации такой стратегии воздействия является диалог. В педагогической практике предпочтение должно быть отдано развивающей стратегии, так как только она способствует развитию субъектности ребенка. Именно субъектность как конечная цель педагогического воздействия является критерием эффективности педагогического воздействия. Поэтому усилия социального педагога направлены на организацию диалога, стимулирование личностного саморазвития и саморегуляции.

В процессе диалога с ребенком важно соблюдать следующие правила:

1. Отделите чувства от действий. Не судите самого ребенка, даже если его действия достойны осуждения. Ребенок непременно должен понимать, что его самого любят, но его действия неприемлемы. Любые действия являются результатом чувств. Чтобы изменить поступки, прежде всего нужно понять чувства и научиться с ними обращаться.

2. Проверьте, в нормальном ли состоянии ребенок? Действия ребенка в состоянии нервного расстройства должны рассматриваться как симптом более глубоких эмоциональных затруднений, вызванных критикой, обвинением или наказанием. Наказание еще больше выведет ребенка из равновесия.

3. Ответьте на чувства ребенка. Создайте такие условия, чтобы ребенок мог выговориться, освободиться от враждебных чувств, которые он пытается подавить.

4. Если необходимо наказание, пусть сам ребенок его выберет. Как показывает опыт, дети обычно выбирают самое суровое наказание и не считают его жестоким и несправедливым.

5. Наказывая ребенка, убедитесь, что он понимает, за что наказан. Помогите ему понять, что правилам группового поведения следует повиноваться так же неукоснительно, как правилам спортивной игры.

6. Сделайте так, чтобы дисциплинарные проблемы были не только вашими, но общими с детьми. Дайте ребенку знать, что вы воспринимаете их как взаимные проблемы. Это поможет отделиться от проблемы самому и отделить от нее ребенка.

7. Наложите ограничения на опасные и разрушительные действия. Помогите ребенку направить свои действия по другим, дозволенным каналам.

Таким образом, выделение понятия «педагогическое коммуникативное воздействие» как самостоятельной категории необходимо для осознания, развития умений адекватного педагогического воздействия и повышения моральной, этической ответственности педагогов за физическое и психическое здоровье детей, за их нравственное становление и развитие.

Вышеизложенное позволяет выделить следующие отличительные особенности эффективного профессионального общения социального педагога с детьми: равенство позиций социального педагога и ребенка, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность вставать на позицию другого; направленность не только на постижение сущности обсуждаемого предмета, но и на все, что приносит ребенок от себя, от своей собственной позиции; отсутствие оценок, полное принятие, уважение и доверие к детям; особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир

чувств; опора на положительные качества ребенка; эмпатическое понимание детей; способность понимать и активно использовать широкий, разнообразный спектр коммуникативных средств в организации взаимодействия, взаимного познания и саморазвития социального педагога и детей.

4.4. Социально-психологический тренинг

Одной из технологий социально-педагогической работы с детьми является социально-психологический тренинг. Социально-психологический тренинг направлен на обучение детей адекватным формам социального поведения в проблемных ситуациях, расширение ролевого репертуара, обеспечивающего улучшение коммуникаций и актуализацию процесса социального и личностного самоопределения.

В отечественной психологии социально-психологический тренинг понимается как практика психологического воздействия, основанная на методах активного социально-психологического обучения. Л. Анн определяет социально-психологический тренинг с детьми (подростками) как форму специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе которой решаются следующие задачи:

- 1) овладение социально-психологическими знаниями;
- 2) развитие способности познания себя и других людей;
- 3) формирование положительной «Я-концепции» [1].

В социально-педагогической работе с детьми подросткового и раннего юношеского возраста используются коммуникативные (поведенческие) тренинги и тренинги личностного роста.

Общая цель коммуникативного тренинга – повышение компетентности в общении – может быть конкретизирована в следующих задачах: приобретение знаний в области психологии

личности, группы, общения; приобретение умений и навыков общения; коррекция, формирование и развитие установок, обеспечивающих успешность общения; развитие способности к адекватной оценке себя, других людей; развитие системы отношений личности [3].

Тренинг личностного роста направлен на создание условий для личностного роста участников тренинга. Как отмечает А.Г. Лидерс, предметом воздействия здесь выступают не столько индивидуально-личностные проблемы детей, сколько нормативно-возрастные проблемы и задачи их развития [10].

Средний школьный возраст (от 9–11 до 14–15) принято в психологии называть подростковым, или отрочеством. Направления работы с подростками определяются задачами развития в этот период:

- 1) формирование широкого спектра способностей и интересов;
- 2) развитие интереса к себе, стремление разобраться в своих переживаниях, поступках, формирование первичных навыков самоанализа;
- 3) развитие и укрепление чувства взрослости, формирование адекватных форм самоутверждения среди сверстников;
- 4) развитие навыков личностного общения со сверстниками;
- 5) принятие телесного образа «Я» в связи с изменениями, связанными с ростом и половым созреванием;
- 6) усвоение своей гендерной роли.

Юность (от 14–15 до 18 лет) – период, когда человек переходит от неуверенного подростка, притязающего на взрослость, к действительному взрослению. Основными тенденциями развития в период ранней юности являются: становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я»; поиск смысла жизни, восприятие психологического времени; стремление к

самоопределению, как в личностном, так и в профессиональном плане; формирование активной жизненной позиции, формирование убеждений и ценностей; расширение круга личностно значимых социальных отношений; увеличение потребности в дружеском, интимном общении.

При определении содержания программы тренинга вначале выясняются «круг проблем» детей. На основании этого круга составляется «психологическая матрица», отражающая психологические трудности общения, решения возрастных задач и личностных проблем участников группы. С нее снимается «трениговая калька» – содержание тренинга, в котором для каждого компонента «психологической матрицы» подобраны упражнения, ситуации.

Количество участников тренинговой группы от 6 до 14 человек. Продолжительность каждого занятия: от 35–45 минут до 3 часов (в зависимости от возраста детей). Рекомендуется проводить занятия не реже одного раза в неделю. Возможно проведение тренинга-марафона для старшеклассников в выходные дни или в каникулы (по 6 часов в день). Общая продолжительность программированного тренинга 24–36 часов. Добровольность участия детей в тренинге является необходимым профессионально-этическим требованием. Поэтому, приглашая на тренинг детей, социальный педагог должен объяснить цели такой работы и ее формы и сформировать у них мотивацию к этой деятельности. Для детей до 14 лет необходимо разрешение родителей на участие в тренинге.

Эффективность проводимой работы определяется созданием в группе атмосферы взаимного принятия, психологической безопасности, поддержки и защиты. Для создания такой атмосферы в тренинговой группе необходимо соблюдать ряд специфических принципов:

- принцип диалогизации взаимодействия, т.е. равноправного, полноценного межличностного общения, основанного на уважении к чужому мнению, на доверии, на освобождении детей от взаимных подозрений, неискренности, страха;

- принцип материализации изучаемых социально-психологических феноменов, основанный на понимании того, что невозможно научить общению, показать значимость межличностного взаимодействия, развить сензитивность вне чувственно-практического опыта детей. Участвуя в различных упражнениях, подростки могут прояснить для себя отношения с другими, понять, как их поведение влияет на других, как они сами реагируют на те или иные ситуации, исследовать свои чувства и модели поведения;

- принцип исследовательской творческой позиции предполагает конструирование и организацию таких ситуаций, которые давали бы возможность детям осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения, экспериментировать с ними;

- принцип постоянной, позитивной обратной связи, т.е. непрерывное получение участником информации от других членов группы о результатах его действий в ходе обучения. При этом обратная связь дается только в позитивном ключе. Большинство детей в группах очень ранимы. Поэтому социальный педагог должен пресекать попытки детей давать друг другу негативную обратную связь. Позиция социального педагога на протяжении всех занятий – это позиция понимающего друга, помогающего каждому участнику стать самим собой.

В каждой тренинговой группе вырабатываются свои правила. Они призваны регламентировать отношения между участ-

никами. Выделим те, которые в явном или неявном виде используются в деятельности большинства тренинговых групп:

1. «Здесь и теперь». Этот принцип ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, чувства, переживаемые в данный конкретный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. Кроме специально оговоренных случаев, запрещаются проекции в прошлое и в будущее. Принцип акцентирования на настоящем способствует глубокой рефлексии участников, обучению сосредотачивать внимание на себе, своих мыслях и чувствах, развитию навыков самоанализа.

2. Искренность и открытость. Самое главное в группе – не лицемерить и не лгать. Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом. В то же время степень искренности каждый выбирает сам.

3. Правило обращения. В группе следует оговорить способ обращения друг к другу. Общение между всеми участниками и ведущими независимо от возраста и социального статуса во многих рекомендациях предлагается осуществлять на «ты».

4. Конфиденциальность. Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно остаться внутри группы.

Планирование социально-психологического тренинга начинается с определения темы, из которой вытекают конкретные цели и задачи тренинга, что, в свою очередь, задает рамки и направление накопления необходимой информации. При этом ведущий тренинга опирается на конкретный состав группы, временные границы. В соответствии с выделенными целями и задачами идет подбор «инструментария» и «встраивание» кон-

кретных психотехник в создаваемый сценарий. На сегодняшний день разработаны тысячи упражнений, игр, психотехник, которые используются при проведении социально-психологического тренинга. Этот перечень позволяет ведущему тренинга выбрать те, которые наиболее соответствуют ситуации. Следует помнить, что применение любых методов социально-психологического тренинга осуществляется с определенной психологической целью. Основным принципом работы тренера является постоянная рефлексия всего того, что происходит в группе. Эта рефлексия осуществляется за счет того, что тренер, планируя работу группы в тренинге, задает себе три вопроса:

- Какой цели я хочу достичь?
- Почему я хочу достичь этой цели?
- Какими средствами я собираюсь ее достичь?

Выбор того или иного методического приема, а также конкретного средства в рамках этого приема определяется следующими факторами: содержанием тренинга, особенностями динамических процессов в группе, особенностями возникающих ситуаций в тренинге, возможностями ведущего.

Программа тренинга может включать ряд этапов:

I этап – ориентационный:

- 1) эмоциональное объединение группы;
- 2) создание у детей мотивации на работу в группе.

II этап – обучающий:

- 1) формирование социальных, психологических умений, определяющихся целью тренинга;
- 2) развитие личностных качеств.

III этап – рефлексивно-закрепляющий:

- 1) повторение и закрепление социальных, психологических умений;

2) получение сведений (обратной связи) об эффективности своего общения и поведения.

Каждое занятие может состоять из следующих структурных элементов:

1. Упражнение на групповое сплочение или эмоциональный разогрев группы, целью которого является создание у детей эмоционального настроя на работу в группе.

2. Дискуссия на тему занятия или обсуждение домашнего задания, цель – дать детям возможность понять, каким образом социально-психологические знания, умения могут быть реализованы в их общении в взаимодействии с другими людьми; дать возможность детям поделиться опытом применения в жизни изучаемых умений, поддержать друг друга и увидеть пути своего дальнейшего личностного роста.

3. Упражнения на овладение умением несут основную смысловую нагрузку в занятии по теме. Их выполнение дает участникам возможность на опыте собственных переживаний понять психологический смысл изучаемого умения. На данном этапе работы алгоритм поведения задан и умение выделено из контекста ситуации.

4. Разыгрывание и анализ проблемных ситуаций. Цель: дать возможность детям включить изучаемое умение в контекст поведения в конкретной ситуации, научиться выбирать соответствующий стиль поведения в общении с другими людьми. Ролевое разыгрывание дает возможность участникам побывать в роли взрослого, сверстника, испытать чувства, которые возникают при различных стилях поведения людей, ощутить самому результат выбора и использования изучаемого умения в жизни.

5. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и самопознания. Цель: создать условия для познания и принятия себя через самораскрытие.

б. Обсуждение итогов работы по теме. Цель: получить обратную связь от детей, дать им возможность выразить чувства, возникшие в ходе занятия и создать у них ощущение, что их мнение и впечатления важны для каждого.

Перед началом занятий социальный педагог должен подготовить примерную программу психологического тренинга. Наличие программы является обязательным, поскольку ее подготовка позволяет четко осознать основные пути достижения поставленной цели.

Программа социально-психологического тренинга может иметь следующую структуру.

Титульный лист, на котором представлено название программы и имя автора-составителя.

Пояснительная записка: обосновывается актуальность содержания программы; формулируются цели и задачи; указываются авторы книг, которые были использованы для составления программы; временные рамки серии занятий и каждого отдельного занятия; количественный и качественный состав группы.

Тематический план занятий: номера и названия тем, примерное количество занятий и часов, последовательность блоков или тренинговых модулей.

Структура занятия: выделяются и кратко описываются этапы, присутствующие в каждом занятии.

Содержание тренинга: представляются сценарные планы всех занятий с достаточно подробным описанием используемых упражнений, игр, психотехник и т.п. Упражнения, которые являются оригинальными авторскими разработками, рекомендуется каким-то образом выделить, например звездочкой после названия. Упражнения, заимствованные из литературных или иных источников, желательно снабдить ссылками или примечаниями с указанием номера источника из списка литературы.

Каждая психотехника, упражнение включает описание цели, указания необходимого для проведения упражнения времени, необходимых материалов, инструкции по проведению, примерного перечня вопросов для обсуждения после упражнения, домашнее задание (если предусмотрено).

Таким образом, групповое активное социально-психологическое обучение, осуществляемое в тренинговой работе, рассматривается как социальная технология, помогающая детям в их социализации через формирование социальных навыков, навыков самопознания и саморазвития.

4.5. Проектирование как социальная технология

Проектирование (лат. *projectus* – брошенный вперед) – процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений; составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса.

Социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. Социальное проектирование должно учитывать следующие параметры:

- противоречивость социального объекта;
- многовекторность развития социального объекта;
- невозможность описания социального объекта конечным числом терминов любой социальной теории (принципиальная неформализуемость);

- многофакторность бытия социального объекта;
- наличие множества субъективных составляющих, определяющих соотношение должного и сущего в отношении развития социального объекта;
- субъективные факторы формирования социального ожидания, социального прогноза и социального проектирования;
- факторы, определяющие разные критерии оценки зрелости развития социального объекта.

Социальное проектирование дает возможность оценить обоснованность прогноза, разработать научно обоснованный план социального развития. Проектирование учитывает и возможность неудачного эксперимента по проверке идей, так называемый отрицательный результат. При его получении необходим тщательный анализ причин, которыми вызвано несоответствие в решении поставленных задач. Процесс социального проектирования также называют «социальным конструированием».

Проектирование социальных процессов направлено на внесение изменений в социальную среду человека. Оно в идеальной форме задает эти изменения, которые осуществляются последующей реализацией проекта. В этом качестве социальное проектирование выступает своеобразной инженерной деятельностью, по ряду показателей идентичной деятельности по проектированию технических систем.

Социальное проектирование тесно связано с технологией реализации проекта. Технология социального проектирования должна конструироваться на основе представлений о **методологии проектирования** в социальных науках. Только в этом случае удастся преодолеть два основных его недостатка. Один недостаток – низкая проектосообразность (социальные проекты

или утопичны, или подменяются социальными манифестациями), другой – потеря социальных параметров.

Говоря о социальном конструировании, следует подчеркнуть, что оно имеет место в любой деятельности, требующей создания нового: в познавательной, художественной, технической и т.п.

Конструирование — это интеллектуальная деятельность, состоящая в целенаправленном построении в идеальной форме какого-либо объекта, который не является преднамеренным воспроизведением другого объекта.

Оно осуществляется посредством мысленного комбинирования различных факторов, их подбора и связывания в новый объект. Конструироваться могут как осуществимые объекты, так и объекты, которые создать невозможно. Оно может быть направлено на практические потребности, а может носить и игровой характер. От конструирования как идеального созидания предмета следует отличать реконструирование и деконструирование, или декомпозицию, искусственного предмета.

С точки зрения содержания, особенностей протекания конструирование, реконструирование и деконструирование – это разновидности творческой активности мышления со стороны его прагматической функции. Конструирование используется при формировании целей и определении плана деятельности, разработке технологий, определении параметров будущих результатов действий и др. Проектирование – одна из разновидностей конструирования.

Субъектом социального проектирования являются различные носители управленческой деятельности – как отдельные личности, так и организации, трудовые коллективы, социальные институты и т.п., ставящие своей целью организованное, целенаправленное преобразование социальной действительности.

Объектом социального проектирования называют системы, процессы организации социальных связей, взаимодействий, включенных в проектную деятельность, подвергающиеся воздействиям субъектов проектирования и выступающие основанием для этого воздействия.

В качестве основных объектов социального проектирования выступают социальные системы. Каждая социальная система обладает спецификой, особенными чертами, имеет различные, часто очень сложные элементы, блоки, подсистемы, структуру, оригинальные системообразующие факторы. Поэтому проектирование различных типов и систем требует, кроме общих принципов и закономерностей, применения особой методики. На всех уровнях проектирования важно выявить связи, закономерности, характерные для данного уровня, определить системообразующие факторы и учитывать их при проектировании и конструировании.

Всем научно разработанным социальным проектам присуще следующее:

- 1) наличие таких характеристик, которые у проектируемого объекта без четкого проекта не возникают;
- 2) параметры, способные обеспечить реализацию социального заказа;
- 3) характеристики, поддающиеся построению в течение только определенного промежутка времени.

Проект будущих возможных состояний социальных систем, процессов и явлений должен соответствовать следующим *условиям его разработки*:

- он должен быть создан на научной основе;
- не противоречить нравственным нормам;
- выражать общепринятые социальные ценности;

- выражать социальный заказ;
- быть эффективным с точки зрения реализации;
- не содержать противоречий;
- должен быть предназначен для реализации.

Социальный проект устанавливает параметры, основные характеристики развития социальных систем на ограниченный, четко определенный отрезок времени.

В зависимости от целей проектирования различаются его виды: организационное, операционально-деятельностное, временное, структурно-функциональное, пространственное моделирование.

Организационное проектирование предполагает изменение:

- целей работы организации;
- содержания работы и структуры управления, технологии производства;
- методов решения задачи;
- кадровой политики (кого и сколько принимать на работу) организации.

Операционально-деятельностное проектирование – это формирование системы как некоторой оптимальной деятельностной системы. Значительная часть систем представляет собой алгоритмы оптимальной деятельности, реализуемые в пространстве и времени. В некоторых системах деятельность выступает не главной, а вспомогательной составляющей, но всегда приходится решать комплекс задач операционально-деятельностного проектирования (выделение операций, установление их порядка, формирование алгоритма, его оптимизация и т.п.).

Временное проектирование предполагает размещение процессов в социальном времени, когда определяется направ-

ленность в технологии вектора времени, ее развитие, синхронность, ритмичность и т.п. Это прогрессивный тип технологии. Общество, которое применяет их, развивается, осваивает передовые достижения цивилизации. Но технология может быть и традиционалистской, т.е. ее миссия заключается в том, чтобы законсервировать настоящее. В отдельных случаях такие технологии являются очень важными и прогрессивными, например сохранение культурных ценностей малых народов. Но доминирование этих технологий в обществе закладывает его застой, отставание от передовых стран.

Пространственное проектирование – размещение фрагментов объекта или процесса в пространстве. Пространство выступает в качестве важнейшей характеристики системы. Так, в любом населенном пункте можно выделить огромное число разновидностей социального пространства: от пространства рекреации (предметный мир, зоны отдыха людей) и пространства трудовой деятельности людей до мусорного пространства, связанного со всеми составляющими возникновения, сбора, утилизации и переработки мусора. Социальная система должна соответствовать своему пространству, охватывать все его объекты и, самое главное, оптимизировать его, приводить в соответствие с достижениями цивилизации.

Структурно-функциональное моделирование объекта или процесса ориентировано на создание систем. Само создание системы, или структурно-функциональное проектирование, обычно происходит путем формирования требований к технологии, т.е. определения ее функций на «входе» проекта, затем выявляются ее структуры, которые на «выходе» проекта выступают в качестве конечного результата проектирования. С точки зрения принципа кибернетики, получившего название «принцип черного ящика», сущность проектирования заключа-

ется в том, чтобы «черный ящик», в качестве которого выступает модель технологии, сделать «светлым» путем раскрытия его структуры.

Проектирование организационных технологий – разработка организационной процедуры, организационной схемы, представляющих собой развернутую модель будущей организационной системы. Существуют два основных подхода к разработке организационной схемы, которые П.М. Керженцев называл условно «германским» и «английским». При «германском» подходе придается чрезмерное значение стройности и логичности организационной схемы. Создав такую схему, ее автор старается провести ее в жизнь вплоть до всех мелочей, не нарушая единства и логической законченности организационного плана. «Английский» тип в своей организационной работе меньшее значение придает общим, теоретизированным схемам, а исходя из повседневной практики стремится найти организационную схему, наиболее адекватную обстановке. Отсюда и чрезвычайно пестрые, разнообразные организации в англоязычных странах.

Безотносительно к стратегическим вариантам организационной схемы можно сформулировать несколько требований к ее разработке:

- организационная схема должна быть ясна и понятна не только ее создателям, но и всем участникам организации;
- элементы организационной схемы должны быть по возможности унифицированы;
- организационная схема должна быть построена так, чтобы предполагаемая работа могла совершиться быстро, точно и экономно;

- организационная схема должна быть достаточно устойчивой и в то же время гибкой, чтобы без труда применяться к меняющимся условиям.

Общие методические принципы проектного анализа:

- альтернативный подход к выбору проектов;
- разработка и анализ проектов по нескольким аспектам (разделам);
 - выявление и представление выгод и затрат, возникающих как следствие данного проекта;
 - использование принятых в мировой практике показателей ценности проектов с учетом фактора времени;
 - анализ и оценка рисков и неопределенности.

Проектирование социального эксперимента – метод научного познания и оптимизации социальных систем, который совершается через наблюдение за их поведением в контролируемых условиях. Проектирование социального эксперимента выполняет две функции – исследовательскую и управленческую, и поэтому принадлежит к научной сфере в области социального управления. Использование экспериментального метода требует наличия:

1. Четко сформулированной гипотезы о причинно-следственных связях, в соответствии с которой данное теоретическое суждение может быть представлено в виде эмпирических проверенных утверждений.

2. Объекта, который допускает:

- а) возможность описания системы переменных, которые детерминируют его поведение;
- б) возможность количественных и качественных измерений его деятельности и поведения;

в) контроль за факторами, которые влияют на состояние объекта, и условиями во время проведения эксперимента.

Общая логика проектирования социального эксперимента состоит в том, чтобы, избрав экспериментальную группу (или группы), влиять на нее конкретными факторами и проследить направление, величину и стойкость изменяющихся характеристик, которые интересуют исследователя. В зависимости от специфики исследовательской задачи проектирование социального эксперимента делят на научно-исследовательское и практическое. Первое направлено на получение научных данных, развитие теорий, второе – на решение задач в управлении общественными процессами.

Построение социального проекта – это определенным способом упорядоченная деятельность субъекта проектирования, в процессе которой используются специфические методы.

Программно-целевое планирование – это один из видов планирования, в основе которого лежит ориентация деятельности на достижение поставленных целей. По сути, любой метод планирования направлен на достижение каких-либо конкретных целей. Но в данном случае в основе самого процесса планирования лежит определение и постановка целей и лишь затем подбираются пути их достижения.

Программно-целевое планирование построено по логической схеме «цели – пути – способы – средства». Сначала определяются цели, которые должны быть достигнуты, потом намечаются пути их реализации, а затем более детализированные способы и средства. В конечном итоге, поставив перед собой какие-то цели, организатор разрабатывает программу действий по их достижению. Отсюда следует, что особенностью данного

метода планирования является не просто прогнозирование будущих состояний системы, а составление конкретной программы достижения желаемых результатов. Программно-целевой метод планирования «активен», он позволяет не только наблюдать ситуацию, но и влиять на ее последствия, что выгодно отличает его от большинства других методов.

Особенностью программного планирования является также способ влияния на планируемую систему. Во главу угла ставится не система сама по себе, ее составные элементы и сложившаяся организационная структура, а управление элементами программы, программными действиями.

Итак, программно-целевой метод планирования состоит в отборе приоритетных целей экономического, социального, научно-технического развития, разработке взаимоувязанных мероприятий по их достижению в заданные сроки с максимальной эффективностью при требуемом обеспечении ресурсами. Метод включает разработку программ с учетом стратегических целей, определение путей, средств и организационных мероприятий по их достижению.

Среди методик проектирования следует выделить следующие.

«Дерево целей». В крупных проектах цель формируется как «дерево целей», которое позволяет точно зафиксировать полученный в итоге результат. Социальные цели могут быть представлены в виде «дерева целей», где из конечной цели (самоцели) логически выводятся ее составляющие первого, второго и т.д. порядков. Деление цели на подцели представляет собой логическую процедуру, которая определила и направление движения по ступеням целевой иерархии.

Методика матрицы идей основана на использовании нескольких независимых переменных, дающих возможность

найти разные варианты решений. Обычно разработка социального проекта зависит от сложности и первоочередности поставленных задач, от сроков, в пределах которых требуется осуществить замысел, а также от материальных, трудовых и финансовых ресурсов. Просчитывая варианты из этих переменных, можно определить наиболее эффективный путь реализации проекта в заданных условиях. Этот важный прием применяется, как правило, при ограниченных возможностях.

Методика вживания в роль (помогает получить более точное представление о том, что нужно сделать в процессе проектирования). Это не просто проектируемое заглядывание в будущее, а стремление глубже понять, как будет реализован проект. Сегодня любая проблема требует учета интересов и желаний людей, а это лучше достигается, когда проектировщик внимательно изучает условия, в которых протекает процесс.

Метод аналогии (является общенаучным и логическим методом, с помощью которого на основе подобия, сходства предметов в каких-либо свойствах, признаках или отношениях формулируется предположение, прогноз о наличии указанных свойств, признаков или отношений у явления, которое выступает объектом проектирования). Аналогия может быть простая, распространенная, строгая и нестрогая. Утверждение (прогноз и проектирование) по аналогии является более достоверным, если принимаются в расчет следующие обстоятельства:

а) чем больше известно общих признаков ($P_1; P_2, \dots, P_n$) у сравниваемых предметов, тем выше степень вероятности вывода по аналогии;

б) чем существеннее найденные общие признаки у сравниваемых предметов, тем выше степень вероятности;

в) чем глубже познана взаимная закономерная связь сравниваемых предметов, тем выше степень вероятности;

г) если предмет, в отношении которого мы осуществляем прогнозирование по аналогии, обладает каким-нибудь свойством, не совместимым с тем свойством, которое прогнозируется, то общее сходство не имеет никакого значения.

Метод ассоциации. При подготовке проекта нередко возникает необходимость принять новое решение, которое вызвано неудовлетворенностью существующей практикой. В связи с этим встает вопрос, как улучшить положение, найти более рациональный и эффективный способ управления. С учетом накопленных знаний разрабатываются подходы, которые позволяют серьезно видоизменять объект воздействия, т.е. затрагиваются не только формы, но и существенные содержательные элементы. Метод ассоциации предусматривает сочетание приемов приспособления, модификации и полной реорганизации.

Методика «мозгового штурма» предполагает связь с генерацией идей, с их равноправной конкуренцией, с возможностью сопоставления. «Мозговой штурм» осуществляется посредством коммуникативного взаимодействия, в процессе которого обсуждаются различные проекты, делаются оценки, проводится экспертиза фактов, высказываются различные мнения.

Методика синектики. Согласно данной методике несколько предложенных идей рассматриваются отдельно друг от друга, а потом между ними устанавливаются определенная взаимосвязь и взаимозависимость.

Промежуток времени между моментом появления проекта и моментом его ликвидации составляет жизненный цикл проекта. Жизненный цикл проекта состоит из этапов. Применительно к социальным проектам В.А. Луков формулирует следующие этапы: разработка проектов, оценка жизнеспособности проекта, планирование проекта, составление бюджета, защита проекта, предварительный контроль, этап реализации проекта,

коррекция проекта по итогам мониторинга, завершение работ и ликвидация проекта. Значительная часть работы проводится до фазы реализации проекта.

В.И. Курбатов, О.В. Курбатова, В.М. Сафронова и другие ученые выделяют следующие **этапы проектирования**:

1. *Уяснение проблемы.* Предметная проблемная ситуация (организационная, социальная) — некое социальное противоречие, требующее организации целенаправленных действий для его устранения или выбора одной из возможных альтернатив социального развития.

2. *Социальный заказ.* Заказ выступает в качестве определенной социальной установки на разработку конкретных мероприятий по реализации материальных и духовных потребностей людей, разрешений противоречий, поиска компромисса. Социальный заказ формируется на осознании необходимости решения возникшей социальной проблемы, без чего невозможно дальнейшее эффективное функционирование и развитие общности, успешное продвижение вперед.

3. *Паспортизация объекта* – получение точных данных о системе, процессе или явлениях, описание их состояний, функционирования и развития. Паспорт – это сводный документ, в котором отображаются количественные и качественные параметры системы, влияющие на функционирование и развитие, производится анализ структуры элементов. В социальном паспорте должны содержаться основные сведения об изменениях социальной структуры, условий, охраны и оплаты труда, жилищных и культурно-бытовых условий и т.п. Этапы создания паспорта социальной структуры (общий эскиз):

–определение характеристик и параметров, влияющих на нормальное функционирование и развитие системы, их классификация и дифференциация;

–разработка форм паспорта (внесение показателей, которые будут изменяться под воздействием управляющей подсистемы);

–заполнение форм паспорта, получение необходимых данных: работа с документами, анкетирование, интервьюирование и т.п.

4. *Цели.* Цель является поводом для начала любой человеческой деятельности. Истинное понимание субъектами цели – залог успеха.

5. *Задачи.* Задачи проектирования формируются на основе тщательного изучения состояния системы, ее материальных, трудовых, финансовых ресурсов, норм и нормативов, удовлетворения определенных социальных потребностей. Чтобы задачи «работали», они должны быть выражены конкретно, при помощи определенных индикаторов: а) частные задачи не должны быть растворены в общих; б) их нельзя чрезмерно детализировать, сковывать инициативу субъекта социального проектирования.

6. *Прогнозирование.*

7. *Нормативный прогноз.*

8. *Конструкт.* Предполагает конструирование проекта, разработку основных элементов проекта при помощи различных методик.

9. *Проект системы.* Предполагает текстовое оформление проекта.

Сравнение множества проектов показывает, что их текстовое описание строится примерно по одной схеме. Сравним два варианта структуры.

Первый вариант – типовая структура, применяемая при составлении федеральных целевых программ.

Паспорт программы:

- а) наименование;
 - б) дата принятия решения;
 - в) заказчик;
 - г) основной разработчик программы;
 - д) цели и задачи программы;
 - е) сроки реализации;
 - ж) перечень основных подпрограмм;
 - з) исполнители подпрограмм и основных мероприятий;
 - и) объем и источники финансирования;
 - к) ожидаемые конечные результаты реализации программы;
 - л) система организации контроля за исполнением программы.
1. Содержание проблемы и обоснование необходимости ее решения путем осуществления программы.
 2. Основные цели, задачи и сроки реализации программы.
 3. Система мероприятий программы.
 4. Ресурсное обеспечение программы.
 5. Механизм реализации программы.
 6. Организация управления программой и контроль за ее реализацией.
 7. Оценка эффективности социально-экономических и экологических последствий от реализации программы.

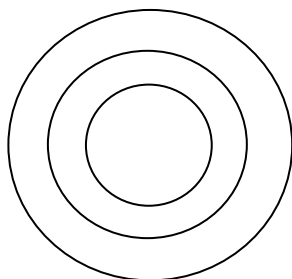
Приложения:

а) объемы и источники финансирования программы (с разбивкой по годам и содержанию расходов, источникам финансовых средств; с разбивкой по этой схеме по подпрограммам);

б) дополнительная информация по программе (графики, диаграммы, отечественный и мировой опыт, литература по теме и др.)

Второй вариант структуры основывается на обобщении нескольких сотен конкурсных проектов, которые представлялись молодежными и детскими общественными объединениями в федеральный орган исполнительной власти с 1995 г.

1. Проблема, на решение которой направлен проект.
2. Цели проекта.
3. Описание работ (услуг), которые должны быть выполнены в рамках проекта, и предъявляемые к ним требования.
4. Сроки реализации проекта и ожидаемые результаты. Порядок использования полученных результатов и круг лиц, в интересах которых они должны использоваться.
5. Кадровое, финансовое и материально-техническое обеспечение.
6. Порядок осуществления руководства и контроля за выполнением данного проекта (включая список лиц, непосредственно ответственных за его реализацию).
7. Смета расходов.



Алгоритм защиты проекта описан В.А. Луковым. В практике проектирования выработан прием, позволяющий упростить задачу знакомства с проектом. Описание проекта строится по концентрическим кругам (см. рисунок 4).

Рис. 4. Презентация проекта

Самый малый круг – презентация проекта.

Презентация занимает две-три страницы. Концентрические круги и в ней в самой сжатой форме изложены информа-

ция об организации, осуществляющей проект (цели организации, ее готовность к осуществлению проекта), и концепция проекта (актуальность проекта; его цель и задачи; правовое, экономическое, организационное обоснование; потребность в средствах, модель и источники финансирования; участники проекта, их функции; место и время; материально-технические, интеллектуальные и другие ресурсы; ожидаемые последствия осуществления проекта).

Этой информации должно быть достаточно, чтобы лицо, которому адресован проект (например, потенциальный инвестор), заинтересовался им. Если интереса нет – проект откладывают в сторону, если интерес проявлен – читают дальше.

Второй круг – изложение концепции проекта, а также наиболее общей оценки его жизнеспособности и базовых расчетов. Текст этой части по структуре тот же, формулировки исходных положений – те же, но здесь есть аргументация представленных положений. Текст занимает 25–30 страниц. Лицо, принимающее решение по проекту, знакомится с этой частью для прояснения того, что невозможно было почерпнуть из краткого описания проекта.

Третий круг, строящийся по той же структуре, что и два предыдущих, содержит детальную информацию и все выполненные расчеты по проекту. Эта часть может быть как угодно велика. В крупных проектах она может быть многотомной, содержать таблицы, рисунки, схемы, чертежи, диаграммы и т.д. Но это не мешает видеть проект в целом: краткое описание (первый круг) и его вариант с аргументацией положений (второй круг) позволяют не отвлекаться от главного.

К тексту могут прилагаться различные документы: устав организации, рекомендации по проекту, отчеты по исследованиям и т.д.

Организованный по такой модели текст проекта позволяет сделать его многофункциональным, легко адаптировать к различным задачам презентации, не проводя дополнительной работы.

Социальное проектирование является одним из инструментов реализации научного управления или специфическим видом социального планирования, касающегося предполагаемого развития социального объекта, который еще не создан.

4.6. Социально-педагогические технологии организации детского самоуправления

Использование социально-педагогических технологий организации детского самоуправления обеспечивает формирование гражданской ответственности детей и подростков и приобретение гражданского опыта в учреждениях социальной сферы.

Реализация технологии организации детского самоуправления начинается с занятий по темам: «Исполнитель», «Организатор», «Руководитель» и формулирования темы («Предлагаю быть организатором»), цели («Как члену самоуправления предложить совместное дело, чтобы среди сверстников были организаторы?»). В ходе фронтального обсуждения заполняется схема (см. рисунок 5):

Затем этот вопрос рассматривается по группам в режиме позитивного моделирования. Основные позиции: «организатор», «конкурент организатора», «взрослый», «сверстник». При обсуждении у членов самоуправления обозначается своя



Рис. 5. Нужны ли организаторы?

позиция – от предложения «определенно не нравится» до предложения «согласен», «очень нравится». Члены самоуправления составляют свое портфолио («Я был исполнителем», «Я был организатором», «Я был руководителем») и оформляют самооценочные личностные листы освоенности позиций: исполнителя, организатора, руководителя. Шкала самооценки выглядит следующим образом: определенно освоил эту позицию; более или менее ее освоил; освоил эту позицию весьма посредственно; освоил только отдельные элементы; позиция мною совершенно не освоена.

Члены самоуправления в учреждении, выполняя позиции исполнителя, организатора или руководителя, приобретают опыт во взаимодействии и общении. Во взаимодействии между членами самоуправления и детьми мы выделяем компоненты: распорядительно-организующий, взаимно-согласовывающий, исполнительно-регулирующий.

Распорядительно-организующий компонент характеризует командно-подчинительные отношения во взаимодействиях между членами самоуправления и детьми. Это означает, что члены самоуправления разрабатывают способы достижения целей, доводят их до сведения участвующих в исполнении проектов. Это взаимодействие типа член самоуправления – подчиненный. Взаимно-согласовывающий компонент включает функционально равноправные аспекты во взаимодействиях членов самоуправления. Исполнительно-регулирующий – отражает единство принятых членом самоуправления обязательств и тех возможностей, которыми обладает воспитанник как субъект своей деятельности. В самоуправлении присутствуют все три компонента, хотя какой-то из них может быть доминирующим.

Содержательный аспект деятельности соуправления в работе включает блоки: когнитивный, мотивационно-ценностный и практически-деятельностный. Охарактеризуем содержание, формы и методы воспитания гражданской ответственности у детей и подростков в соуправлении на каждом из блоков структурно-функциональной модели воспитания подростков.

Когнитивный блок. Огромную роль в социализации детей и подростков призван сыграть элективный курс «Мой выбор» (П.Г. Положевец), который основывается на трех категориях: «свобода», «выбор», «ответственность». Он может естественно войти во многие модели воспитательных систем и найти место в традиционных для того или иного учреждения коллективных делах и праздниках. В тематике курса «Мой выбор» синтезированы ценностно-смысловая, информационная, познавательная, практическая составляющие процесса гражданского воспитания детей и подростков.

Учебный план программы «Мой выбор» представлен в табл. 11.

Таблица 11

План программы «Мой выбор»

Тема	Кол-во часов
1. «Человек свободного общества» (вводное занятие)	2
2. «Я выбираю»	2
3. «Моя личная Родина»	2
4. «Моя семья»	2
5. «Мое здоровье»	2
6. «Я и моя политика»	2
7. «Четвертая власть»	2
8. «Преступление и наказание»	2
9. «Свобода и ответственность. Выбор XXI века»	2
ИТОГО	18

При подборе основного и дополнительного материала и проведении занятий, воспитательных часов по программе «Мой выбор» необходимо руководствоваться следующими принципами: соответствие содержания материала задачам воспитания гражданственности детей и подростков; актуальность (интерес, важность) материала для детей; соответствие содержания материала общим требованиям образовательного процесса, то есть его целям, временным возможностям, возрастным особенностям воспитанника.

В ходе курса «Я и моя гражданская ответственность» дети и подростки усваивают и проявляют свои знания о гражданственности. Тематика занятий и формы их проведения представлены в табл. 12.

Таблица 12

Тематика занятий курса
«Я и моя гражданская ответственность»

Темы занятий	Формы проведения
1. Твои права и обязательства	Круглый стол, час вопросов и ответов, час общения с интересным человеком
2. Кто такой ответственный человек? Легко ли быть им?	Дебаты, дискуссия, диспут
3. Азбука ответственного человека	Совместный поиск, коллективно-творческое дело, групповое дело
4. Золотые правила ответственности	Коллективно-творческое дело, групповое дело
5. Необыкновенная школа ответственности	Решение задач-ситуаций
6. Поговорим о твоей ответственности	Тесты, опрос, задумчивый разговор, беседа
7. Как можно воспитать в себе ответственность?	Тренинг, разговоривающий час, психологические игры
8. Они живут вокруг нас	Презентация книги об ответственных сверстниках, людях современности

При организации и проведении занятий по программе «Мой выбор» и занятий объединения «Я и моя гражданская ответственность» используются задания для групповой работы. Приведем примеры заданий, направленных на освоение членами самоуправления содержания знаний о гражданской ответственности. На этих занятиях детям и подросткам предлагаются вопросы и задания для обсуждения: 1. Каково значение содержания знаний о гражданской ответственности (для каждого человека и для всего человеческого сообщества)? 2. Как можно определить данное понятие? 3. Каким образом можно изобразить данное понятие (нарисовать или описать возможный символ понятия)? 4. Как может звучать краткий лозунг полученного понятия? 5. Назовите 3–4 термина, близко связанных с рассматриваемым понятием, и поясните свою позицию. 6. Напишите десять заповедей юного гражданина ответственного (безответственного). 7. О некоторых людях говорят: «Это ответственный человек». Ответственный человек – кто он? 8. Мой выбор – гражданская ответственность.

Работа осуществляется членами самоуправления совместно с взрослыми, которых готовят к ее проведению в рамках программы «Проблемы воспитания гражданской ответственности у детей и подростков» (табл. 13).

Таблица 13

Примерный план семинара «Проблемы воспитания гражданской ответственности у детей и подростков»

Тема занятий	Формы занятий	Кол-во час.
1	2	3
1. Воспитание гражданской ответственности у детей и подростков в теории и практике	Лекция	1
	Семинар	2
2. Содержание, формы и методы воспитания гражданской ответственности у детей и подростков	Лекция	1
	Семинар	2
3. Диагностика индивидуальных и психологических особенностей детей и подростков в воспитании гражданской ответственности	Лекция	1
	Семинар	2

Окончание табл. 13

1	2	3
4. Роль соуправления в воспитании гражданской ответственности у детей и подростков	Лекция	1
	Семинар	2
5. Модели воспитания гражданской ответственности у детей и подростков в соуправлении	Лекция	1
	Практикум	2
6. Мониторинг воспитания гражданской ответственности у детей и подростков в соуправлении	Лекция	1
	Практикум	2
7. Гражданская ответственность воспитанника: вчера, сегодня, завтра	Педагогическая дискуссия	2
8. Практика подготовки и реализации моделей воспитания гражданской ответственности у детей и подростков в коллективе	Семинар	2
9. Защита проектов	Семинар	2
ИТОГО:		24 часа

В основе программы лежат основные идеи: улучшения окружающей жизни, гуманные отношения, социальное творчество. Данные идеи реализовывались через игру «Мы – челябинцы». Цель игры – расширять и углублять знания детей о родном городе, учреждении, о людях, которые живут рядом; воспитывать у них гражданскую ответственность за то, что окружает их, за тех, кто рядом с ними находится. Организаторами игры являются члены штаба «Мы – челябинцы», это старшие подростки учреждения. Возглавляет штаб член соуправления. Членами штаба игры «Мы – челябинцы» являются представители от каждого коллектива учреждения, которые помогают детским коллективам составить свой вариант игры, определить направления, распределить обязанности.

Члены штаба организуют конкурс – защиту проектов «Наша игра», вовлекают детей и подростков в игру, используя

разнообразные приемы (соревновательный элемент, нестандартные ситуации, роли, театральные приемы, игровые атрибуты и т.д.), для того чтобы дети и подростки смогли сделать выбор – «хочу» – «могу» – «надо»; возглавляют совет дела по организации и проведению традиционного старта игры в начале года и финиша. Основные направления игры: «Я и Я», «Мой коллектив», «Моя улица», «Наше учреждение», «Мой город».

Все это позволяет включать детей и подростков в социально значимую, организаторскую, законотворческую деятельность, объединять в конкретном деле детей и взрослых, делать их взаимодействие отношениями взаимной ответственности и взаимного подчинения.

Игра «Мы – челябинцы» в учреждении доводится до операционального плана действий, поэтому возможно проверить, что конкретно делается соуправлением, взрослыми, администрацией учреждения по развитию игры – ежемесячно и до конца года. Наличие плана деятельности по управлению функционированием и развитием игры «Мы – челябинцы» предполагает анализ деятельности и коррекцию.

Сама структура соуправления строится на трех уровнях: индивидуальном; воспитанник – коллектив; воспитанник – учреждение.

1 уровень – индивидуальный – поручения.

Любое общественное поручение несет в себе ролевую функцию, то есть дает воспитаннику новую, пусть временную роль лидера или подчиненного, организатора или исполнителя, старшего по рангу или младшего уполномоченного коллектива и т.д. Через систему этих ролей и формируется у подростков опыт разнообразных общественных отношений. Воспитательный смысл поручения заключается в том, что при правильной организации деятельности воспитанника оно дает ему возмож-

ность пережить свою гражданскую ответственность перед собой, группой и получить опыт и привычки полезной общественно значимой деятельности.

Поручение упрягает воспитанников в руководстве и подчинении. Отвечая за какую-то сторону совместной деятельности, воспитанник предъявляет определенные требования к себе, своим товарищам. Поручения расширяют опыт подростков в различных видах деятельности, формируют личный опыт ребенка. Система поручений разнообразна и занимает видное место. Большею частью дети и подростки сами выбирают поручения с учетом своих интересов и способностей, дают поручения подростку члены самоуправления, сверстники, взрослые. За выполнение поручений дети отчитываются перед собой (его портфолио), перед членами самоуправления, перед своим коллективом.

В ходе работы определяется реестр поручений для выбора и круг обязательств членов самоуправления (лидер группы; лидер профильной группы; менеджер; бригадир; член совета, центра, штаба, клуба, комитета; лидер центра, совета, штаба, клуба, комитета; организатор творческой группы; политинформатор; капитан спортивной команды; книголюб; затейник; дежурный; информатор; организатор сюрпризов, встреч; организатор спортивной деятельности; валеолог; консультант; репетитор; организатор досуга; редактор; эколог; судья соревнований; инструктор; руководитель кружка; летописец; вожатый; ведущий и т.д.).

Приведем примеры круга обязательств и полномочий членов самоуправления, которые разработаны подростками и представлены в документах: «Положение о самоуправлении в учреждении»; «Положение о поручении».

Лидер группы: организует и руководит деятельностью совета группы; выступает проводником идей, предложений, выработанных в детском коллективе; отвечает за информирование сверстников о деятельности совета группы; проводит сбор информации, опросы по вопросам жизни; обрабатывает и анализирует полученную информацию: оперативно доводит до сведения сверстников, взрослых полученные данные; принимает активное участие в органах самоуправления в учреждениях.

PR-менеджер: устанавливает связь с СМИ; создает благоприятный имидж группы; устанавливает связь с подростками других групп, администрацией учреждения, общественностью; принимает активное участие в органах самоуправления в учреждении; является организатором дел для поддержания своего имиджа и группы.

Организатор игры «Мы – челябинцы»: проводит социальное проектирование, собирает материалы и информацию об игре; организует и проводит игру «Мы – челябинцы» в группе; представляет творческие отчеты; организует экскурсии; принимает активное участие в органах самоуправления в учреждении; определяет рейтинг каждого подростка группы, всей группы по участию в игре «Мы – челябинцы».

Перед членами самоуправления встает задача помочь подросткам определить круг конкретных обязательств, возлагаемых на них в органах самоуправления, зафиксировать распределение поручений. В работе используется поэтапный метод упражнения (для поручений, организаторской работы, решения ответственной задачи) в воспитании гражданской ответственности детей и подростков в самоуправлении.

В соответствии с лично ориентированным и деятельностным подходами воспитания гражданской ответственности у детей и подростков при выполнении поручений, орга-

низаторской работе, решении ответственных задач мы определяем три этапа и указываем целесообразные формы взаимодействия членов самоуправления и подростка при выполнении поручений (табл. 14).

На первом этапе идут упражнения в отработке компонентов законченных действий исполнителей. В этот момент подростки делают все по указаниям членов самоуправления и под прямым их наблюдением. Это самый важный, самый ответственный момент в работе, который, в свою очередь, состоит из нескольких элементов, требующих от членов самоуправления применения специальных приемов обучения. Сначала проводится инструктаж, сопровождаемый, где только можно, практическим показом способов выполнения тех или иных действий. При этом особенно важно обратить внимание подростков на последовательность действий, из которых складывается выполнение того или иного приема работы, и разобрать каждое из таких действий в отдельности. Затем член самоуправления организует практическое исполнение приема работы каждым из подростков.

Выполнение сложного действия проводится по отдельным его компонентам. Член самоуправления внимательно контролирует действия подростка и вносит соответствующие коррективы там, где наблюдается отклонение от наиболее рационального способа исполнения этих действий. Такое упражнение повторяется до тех пор, пока ошибки в действиях подростков не сводятся к минимуму. Только после этого можно считать выполненными задачи обучения на первом этапе.

Второму этапу соответствуют упражнения в самостоятельном выполнении подростками отдельных законченных действий, ранее выполнявшихся ими с помощью членов самоуправления. Теперь они ограничиваются тем, что дают само задание

и, не вмешиваясь в процесс исполнения, уже после его выполнения контролируют работу подростков.

Таблица 14

Целесообразные формы взаимодействия членов соуправления с подростками по воспитанию гражданской ответственности (на основе поручений)

Группы подростков	Цель	Деятельность членов соуправления	Характеристика поручений
Подростки с оптимальным уровнем гражданской ответственности	Учить нести гражданскую ответственность как за свои действия и поступки, так и за действия и поступки руководимого им коллектива	Усложнять организаторскую работу, расширять сферу общения	Поручения, требующие прохождения через несколько этапов вне учреждения
Подростки с достаточным уровнем гражданской ответственности	Сформировать у подростков умение доводить начатое дело до конца	Использовать задания, требующие проявления гражданской ответственности	Поручения, требующие прохождения через несколько этапов, каждый из которых связан с конкретной работой с помощью сверстников
Подростки с минимальным уровнем гражданской ответственности	Сформировать у подростков потребность в эпизодическом выполнении разовых поручений	Привлекать к выполнению поручений, дающих возможность реально увидеть результаты своей деятельности	Простые поручения с учетом индивидуальных психологических особенностей подростка

На третьем этапе упражнения состоят во включении отдельных отработанных действий в систему деятельности подростков в целом. Задания заключаются теперь в том, что подростку поручается не выполнение какого-то конкретного приема, а раздел работы в целом, где нужно, смотря по условиям, самостоятельно прибегать к тем или иным действиям. Так формируется у подростка самостоятельная ориентировка в условиях работы, умение правильно выбирать нужные средства и приемы для решения возникающих задач и ответственно их выполнить.

2 уровень – соуправление на уровне групп (детских коллективов).

Для младшего подростка соуправление осуществляется через систему чередования традиционных поручений. Детский коллектив делится на четыре подгруппы: «Чистота и порядок», «Почемучки», «Спорт», «Затейники».

В течение месяца подростки учатся выполнять в небольшой подгруппе поручения-задания, которые начинаются с определенных глаголов: убрать, придумать, сочинить, пригласить, поздравить, найти и т.д. На общем сборе детского коллектива (высший орган соуправления), который проводится ежемесячно, подростки учатся подводить итоги своей работы, как подгруппы, так и каждого его члена; планировать, оценивать результаты работы. При этом происходит смена поручений подгруппы. В течение года каждый подросток побывает несколько раз в каждой из групп, сможет быть ее «маленьким» организатором. На месяц «маленькие» организаторы объединяются в совет семи, который является организатором общих дел (познавательных, гражданской направленности, досуговых и др.).

К основным структурным компонентам соуправления в детских коллективах для младших подростков относятся: цель, задачи, принципы, формы, методы, диагностика. Данная струк-

тура трехуровневая: 1. Сбор детского коллектива. 2. Совет группы. 3. Чередование традиционных поручений в детском коллективе (группы «Чистота и порядок», «Почемучки», «Спорт», «Затейники»). Для старших подростков сохраняется чередование традиционных поручений: группа «Событие», «Поиск», «Забота», «Дело». Если для младших подростков чередование традиционных поручений ежемесячное, то для старших подростков – раз в три месяца. Но вместе с тем, кроме традиционных поручений, старшие подростки на сборе детского коллектива утверждают лидера групп, организатора трудовых дел, валеолога, PR-менеджера, организатора спорта, организатора игры «Мы – челябинцы», книголюба, редактора и летописца и т.д. Сбор детского коллектива избирает совет коллектива, который возглавляет лидер группы.

Таким образом, к основным структурным компонентам самоуправления в детских коллективах старших подростков относятся цель, задачи, принципы, формы, методы, диагностика. Данная структура трехуровневая: 1. Сбор детского коллектива. 2. Совет коллектива. 3. Чередование традиционных и индивидуальных поручений.

3 уровень – самоуправление на уровне учреждения. Высшим органом является общий сбор детских коллективов (представителей), который проводится 3 раза в год (сентябрь, январь, май). По мере необходимости проводятся и внеочередные сборы для решения оперативных, срочных вопросов. Для примера приведем фрагмент общего сбора «Детское самоуправление: плюсы и минусы».

Цель: выработка и принятие коллективного решения, исходя из интересов подростков о самоуправлении, его положительных и отрицательных сторон, развитие организационных навыков (ведение сбора, ответственность за принятое решение).

Подготовительная работа: 1. Деятельность органов самоуправления по подготовке к общему сбору. 2. Изучение общественного мнения о соуправлении (сочинения-эссе, творческие работы, интервьюирование, тестирование и т.д.). 3. Выставка социальных проектов «Модели соуправления». 4. Выпуск газет, плакатов, радиоинформации «Члены соуправления сами о себе», «Члены соуправления глазами сверстников», «Члены соуправления глазами взрослых» и т.д.

Этапы сбора: 1. Оргмомент. Информация по обсуждаемому вопросу. Например, предлагается два-три противоположных взгляда на ее решение, два-три взаимоисключающих мнения. 2. Основная часть. Ведущий дает возможность высказывать различные точки зрения, не спешит отстаивать собственную точку зрения или мнение, которое лично ему понравилось. Он удерживает тематику обсуждаемого вопроса, не позволяя выступающим отклоняться от темы, формулирует для всех присутствующих внесенные предложения. 3. Подведение итогов. Выдвигаются различные варианты решения, выслушиваются аргументы тех, кто оказался в меньшинстве. Происходит голосование по консенсусу, то есть согласование решения до тех пор, пока его формулировка не удовлетворит всех членов коллектива. Оглашение решения сбора, ответственных за его выполнение, сроки. 4. Рефлексия. Возможна по критериям «новизна», «полезность», «важность» и т.д. в виде ответа на вопрос: «Что для вас на сборе показалось самым значительным?». 5. Анализ организации и проведения сбора в органах соуправления. Оформление материалов на информационном стенде. Выпуск тематической газеты «Репортаж с общего сбора».

На общем сборе учреждения избирается совет учреждения. Совет организуется на демократических принципах, по желанию детей и подростков, выбранных коллективами групп. Как

правило, это наиболее активные и ответственные подростки, которым доверяют сверстники. Они имеют тесную связь как с подростками своей группы, с подростками других групп, так и с взрослыми. Т.к. совет учреждения организуется по желанию самих подростков, и никто не может принудить вступать в него, то члены этого органа самоуправления вполне осознают гражданскую ответственность, возложенную на них. Совет девяти – разновозрастный коллектив. Это способствует тому, что укрепляются связи между коллективами разных групп, взаимодействие между детьми и подростками, между детьми и взрослыми.

В учреждении действуют советы: лидеров группы, организаторов спорта, PR-менеджеров, книголюбов; центры: «Радиопрессцентр», «Здоровье», «Досуг», «Центр событий и информации», «Центр экскурсий и путешествий»; штабы: игры «Мы – челябинцы», «Труд и профориентация», «Поиск», «Забота».

Одной из ведущих форм организации самоуправления в общеобразовательном учреждении является заседание органов самоуправления (табл. 15).

Таблица 15

Характеристика традиционного и личностно ориентированного заседания органов детского самоуправления

Компоненты заседания органов детского самоуправления	Традиционное заседание органов детского самоуправления	Личностно ориентированное заседание органов детского самоуправления
1	2	3
Целевой	Направленность на усвоение членами принятых в обществе ценностей, норм отношений и образцов поведения, т.е. на формирование в личности социально типичного	Целевые установки связаны, прежде всего, с развитием индивидуальности и личности, проектированием и становлением уникального образа его гражданской ответственности

Продолжение табл. 14

1	2	3
Содержательный	Содержание заседания органов самоуправления составляет социально-одобряемый опыт построения деятельности, общения и отношений. Оно регламентируется нормативно-программными документами. Субъектами определения темы и содержания заседания являются администрация учреждения, взрослый, и лишь в редких случаях субъективную роль выполняют члены самоуправления	Содержание заседания органов самоуправления является лично значимым. Оно включает материал, необходимый для самореализации личности, ее гражданской ответственности. В определении темы и содержания заседания органов самоуправления полномочиями обладают все: подростки и взрослые
Организационно-деятельностный	Главным и часто единственным организатором заседания органов самоуправления выступает администрация, взрослый. Взаимодействие участников заседания строится на основе монолога, субъектобъектных отношений между организатором и подчиненными. Совместная деятельность, как правило, жестко регламентируется и осуществляется в строгом соответствии с разработанным организатором планом заседания	Члены являются полноправными организаторами заседаний самоуправления, происходящей на нем совместной деятельности. Акцент делается на активном и заинтересованном участии каждого члена, проявлении и развитии его гражданской ответственности. Организатор заботится о создании для подростков и взрослых ситуации выбора и успеха. Преобладают субъект-субъектные отношения, между членами детского самоуправления диалоговые формы общения

1	2	3
Оценочно-аналитический	При анализе результативности заседания органа соуправления внимание обращается на объем, новизну и духовную ценность передаваемой членам информации, культуру и оригинальность ее изложения, качество ее усвоения присутствующими	В качестве критериев оценки результативности заседания органов соуправления выступают проявление и воспитание гражданской ответственности ее членов, индивидуально-личностное значение усваиваемой информации, влияние на развитие индивидуальности, комфортность и активность в заседании

Опираясь на лично ориентированный, деятельностный подходы, при подготовке заседаний органов соуправления ставятся следующие задачи: обогащение детей и подростков знаниями о гражданской ответственности; формирование у них умений и навыков в организации социально значимой, организаторской и законотворческой деятельности; содействие становлению и проявлению гражданской ответственности у детей и подростков. Подготовка и проведение заседания органа соуправления проходит несколько этапов.

1. Составление тематики заседаний органов соуправления.
2. Уточнение темы заседания и определение основных идей по его подготовке и проведению.
3. Определение цели, содержания, выбор формы проведения заседания, формирование сообщества его организаторов и разработка плана их действий.
4. Индивидуальная и групповая деятельность по подготовке заседания.
5. Составление окончательного плана заседания.

6. Проведение заседания органа самоуправления.

7. Анализ деятельности по его подготовке и проведению, оценка результативности заседания.

Важную роль в самоуправлении играет коллективное творческое дело как общая работа, важное событие, в организации которого участвует каждый член коллектива. Оно – коллективное, т.к. планируется, готовится, свершается и обсуждается совместно и педагогами, и школьниками. Оно – творческое, потому что, планируя и осуществляя задуманное, оценивая сделанное и извлекая уроки на будущее, воспитанники вместе с взрослыми, во главе с ними ведут поиск лучших путей, способов решения практических задач. Кроме того, отвергаются шаблоны, готовые сценарии, коллектив всегда создает свой вариант. Методика И.П. Иванова служит механизмом обучения воспитателей и воспитанников взаимодействию, сотрудничеству, ответственности.

Классическое коллективно-творческое дело (КТД) представляет цепочку из пяти этапов: совместное решение о проведении дела, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение дела, коллективный анализ, решение о последствиях. Основываясь на личностно ориентированный подход, мы в процессе деятельности опирались на технологию личностно ориентированного КТД (табл. 15).

Таблица 15

Традиционное и личностно ориентированное
коллективно-творческое дело (КТД)

Этап	Традиционное КТД	Личностно ориентированное КТД
1	2	3
1. Коллективное целеполагание	Социальное основание выбора дела	Дело как потенциал личной гражданской ответственности

1	2	3
2. Коллективное планирование	Акцент на групповой работе, групповом вкладе	Акцент на индивидуальные вклады, на авторство идей
3. Коллективная подготовка	Акцент на дружной групповой работе	Акцент на добровольность в принятии роли и поручений
4. Проведение коллективного дела	Участие групп, команд. Общее действие. Участие как реализация общего плана	Возможности для личного (подгруппового) участия, структура дела с учетом самоопределения в отношении ролей, поручений и ответственного выполнения обязательств
5. Коллективный анализ	Основные вопросы: как мы организовали дело, как мы проявили свою коллективность, каков вклад каждого в общее дело	Вопросы, акцентирующие значимость дела для понимания развития себя как индивидуальности, воспитания гражданской ответственности

Акцент лично ориентированного КТД – «Моя активность», «Мой вклад», «Дело для меня». Представляем фрагмент коллективно-творческого дела «Путешествие в Город ответственности» в ходе опытно-поисковой работы (табл. 16). Цель – развитие ответственной культуры подростков в учреждении.

Задачи: развитие способностей детей и подростков реализовывать свои знания о гражданской ответственности в конкретной ситуации; формирование умения индивидуально участвовать в деле; создание условий для проявления гражданской ответственности.

Подготовительный этап: формируется совет дела; разрабатываются вопросы и задания, критерии оценки; формируется

жюри; определяются группы; осуществляется самостоятельная подготовка подростков к КТД; оформляется наглядный материал; назначается ведущий (ведущие) КТД; определяются дежурные.

Таблица 16

Структура коллективно-творческого дела «Путешествие в Город ответственности»

Название станции	Содержание
1. Лабиринт знаний	Воспитанники демонстрируют знания о гражданской ответственности в занимательной форме, например: разгадывают кроссворд, составляют понятийное лото и др.
2. Историческая	Воспитанники отвечают на вопросы мини-викторины из истории
3. Официальная	Воспитанники составляют проект документа о соуправлении, о законах жизни учреждения, правила
4. Юридическая	Воспитанникам предлагается решить правовые задачи по теме: «Ответственность подростков»
5. Экономическая	Воспитанники защищают свой мини-проект гражданской ответственности «Свет», «Тепло»
6. Творческая	Воспитанники демонстрируют частушки, буриме по теме КТД, представляют афоризмы, высказывания великих людей об ответственности

Практические навыки гражданского участия в общественной жизни подростки приобретают в ходе работы над социальными проектами, цель которых – оказать реальную помощь окружающим людям, местному сообществу. Подростки осваивают правила жизни гражданского общества, способы и формы взаимодействия с представителями власти, со средствами массовой информации, со сверстниками, взрослыми, вовлекаются в коллективную деятельность, накапливают личный опыт решения общественных проблем.

Участие в конкурсе социальных проектов позволяет соединить теоретические знания, практические навыки и умения с воспитанием гражданских качеств. Члены самоуправления в ходе работы участвуют в выработке норм общей жизни учреждения, являясь активными носителями и защитниками этих норм; привлекаются к разработке, обсуждению, внесению добавлений и изменений в проекты законотворческой деятельности; учатся пользоваться ими при возникновении проблем и конфликтов.

В работе используется следующий набор методик для изучения уровня гражданской ответственности детей и подростков:

– методика недописанного тезиса (предложения, рассказа, сочинения). Например, «Ответственный юный гражданин всегда...», «Когда я вижу без- ответственного юного гражданина, я...»;

– методика тезиса и мнения на тему. Например, «Мы граждански ответственны не только за то, что делаем, но и за то, что не делали», «Требую, чтобы гражданскую ответственность несли другие, неси ее сам», «Нужно, чтобы человек понял, что он несет гражданскую ответственность за все несчастья земли...»;

– методика «Мишень». Круги мишени условно обозначают гражданскую ответственность коллектива. Первый круг – подростки всегда граждански ответственны, от них исходит инициатива, самостоятельность. Второй круг – подростки проявляют гражданскую ответственность на предложения, приходят на помощь, хотя сами самостоятельности и не проявляют. Третий круг – гражданская ответственность и безответственность здесь соседствуют рядом, этих подростков трудно бывает поднять на то или иное дело, но они его выполняют, если с них потребуют. Четвертый круг – гражданская ответственность проявляется редко, и то в качестве исполнителя. Пятый круг воспитанники – гражданскую ответственность не проявляют, отказываются участвовать в делах. В первой мишени знаком + под-

ростки отмечают, как далеко от центра круга находится каждый, во второй – где бы каждому хотелось быть;

– методика задания-ситуации. Например: «Тебе поручили провести дело. Ты сначала..., потом..., и в заключении...»; «Тебе дали поручение. Ты сначала..., потом..., и в заключении...»;

– методика ранжирования (расстановки в порядке очередности по степени личной значимости). Например, перечень качеств личности, персоналии самых граждански ответственных подростков группы, учреждения;

– методика обогащения независимых характеристик позволяет высветить грани личности, когда ее характеризуют разные люди – взрослые, сверстники;

– методика «Расскажи мне обо мне». Каждый участник получает два пакета с 40 карточками (один заполнен красными чернилами, другой – синими). На каждой карточке указано положительное или отрицательное качество. Например: открытый, общительный, необщительный, критически настроенный, сообразительный, эмоционально устойчивый, эмоционально неустойчивый, мобильный, самоуверенный, склонный к лидерству, мягкий, дисциплинированный, уступчивый, беспечный, веселый, жизнерадостный, инициативный, серьезный, совестливый, практичный, компетентный, требовательный, исполнительный, несмелый, застенчивый, безответственный, полагающийся на себя, организованный, доверчивый, с развитым воображением, мечтательный, толерантный, самостоятельный, спокойный, уверенный в себе, обидчивый, неуверенный в себе, добросовестный, консервативный, уважающий традиции, умеющий подчиняться правилам, неорганизованный, способный чувствовать, ответственный и т.д. Участники игры рассказываются вокруг стола. Сначала каждый из них, изучив содержимое пакета, выбирает и кладет возле себя заполненные красными

чернилами карточки, на которых указаны качества, присущие ему самому. Иными словами, осуществляется самооценка. Затем каждый выбирает карточки из числа заполненных синими чернилами, на которых указаны качества, характеризующие партнеров по игре, и кладет против них надписью вниз. После того, как все карточки разложены, каждый получает возможность узнать, как оценивают его товарищи.

Использование данной технологии позволяет обеспечивать взаимодействие участников соуправления образовательной организации, формировать положительную мотивацию, опыт проявления гражданской ответственности.

Нормативно-правовые документы

1. Конвенция о правах ребенка (принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года, вступила в силу 02 сентября 1990 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml.

2. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.constitution.ru/>.

3. Семейный кодекс РФ. – М.: Юридическая литература, 2005.

4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996г. № 63-ФЗ (ред. от 07.12.2011) (с изм. и доп., вступающими в силу с 06.01.2012) // Справочно-правовая система «Консультант-плюс». Версия «Проф».

5. Федеральный закон от 24 апреля 2008 года N 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>

6. Федеральный закон РФ от 16 апреля 2001 N 44-ФЗ «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попече-

ния родителей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>.

7. Федеральный закон РФ от 21 декабря 1996 года N 159-ФЗ «О разработке дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>.

8. Федеральный закон РФ от 24 июля 1998 года N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>.

9. Федеральный закон РФ от 6 октября 2003 года N 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>.

10. Федеральный закон РФ от 8 апреля 2002 года N 34-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>.

11. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 29 декабря 2012 года». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: mon.cov.ru.

Библиографический список

1. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.

2. Артишевская, Т.М. Педагогическое диалогическое общение / Т.М. Артишевская, В.Ф. Жеребкина. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2006. – 93 с.

3. Вачков, И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

4. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. / О.С. Газман // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – С. 22 – 41.

5. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопр. психологии. –1993. № 4. – С. 61–68.

6. Дистервег, Ф.А. Три заметки о педагогике и стремлениях учителей: избр. пед. соч. / Ф.А. Дистервег. – М.: Изд-во МП РСФСР, 1956. – С. 235–246.

7. Зайнышев, И.Г. Технология социального прогнозирования и проектирования: учебн. пособие / И.Г. Зайнышев, Н.А. Орехов. – Калуга, 2000.

8. Кевля, Ф.И. Теория и практика опережающей педагогической поддержки личностного развития ребенка: дис. ... д-ра пед. наук / Ф.И. Кевля. – Вологда, 2002. – 339 с.

9. Курбатов, В.И. Социальное проектирование: учебн. пособие / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. – М., 2001.

10. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

11. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / А.Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.

12. Литвак, Р.А. Социально-педагогическая поддержка детства: региональный аспект / Р.А. Литвак. – Челябинск: ЧРПО, 1997. – 88 с.

13. Луков, В.А. Социальное проектирование / В.А. Луков. – М., 2009.
14. Матяш, Н.В. Методы активного социально-психологического обучения: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 96 с.
15. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для вузов / ред. В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2007. – 159 с.
16. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учебн. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.
17. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 364 с.
18. Наторп, П. Социальная педагогика: А.П. Пинкевич. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX–XX вв. / П. Наторп. – М., Л., 1928. – Ч. 1. – С. 172–182.
19. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьев. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
20. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – С. 265–377.
21. Сафронова, В.М. Прогнозирование, моделирование и проектирование в социальной работе: учебн. пособие / В.М. Сафронова. – М., 2008.
22. Слостенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособия для вузов / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2007. – 478 с.
23. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: моногр. / Н.А. Соколова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. – 306 с.

24. Тюгаева, Н.А. Педагогическое общение / Н.А. Тюгаева.– Рязань: Акад. ФСИН России, 2010. – 206 с.

25. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Б.Е. Фишман. – Биробиджан, 2004. – 370 с.

26. Фопель, К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 272 с.

27. Целуйко, В.М. Психологические основы педагогического общения. Пособие для студентов и педагогов / В.М. Целуйко. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 295 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие права закреплены в Конвенции о правах ребенка?
2. Как определяется гражданство детей?
3. Каковы содержание системы социальной защиты детства и основные направления, определяющие ее развитие?
4. Расскажите о видах, формах, методах социальной защиты детства.
5. В чем особенности права ребенка на образование?
6. Какие меры воспитательного воздействия назначаются детям?
7. Какие наказания можно применить к несовершеннолетним?
8. Назовите подходы к определению понятия «социально-педагогическая поддержка».
9. Какие виды социально-педагогической поддержки можно выделить?
10. Раскройте этапы социально-педагогической поддержки.
11. Какие факторы влияют на эффективность социально-педагогической поддержки?

12. Какова область применения тренинга в социально-педагогической работе с детьми?
13. Сформулируйте принципы общения в группе тренинга.
14. Перечислите основные цели и задачи коммуникативного тренинга.
15. Какие требования должен соблюдать социальный педагог при разработке программы тренинга?
16. Какова структура программы тренинга и отдельно взятого занятия?
17. В чем особенности содержания тренинга личностного роста для детей подросткового и раннего юношеского возраста?
18. В чем особенности профессионального общения социального педагога?
19. Что скрывается за речевой агрессией педагогов?
20. Какие из признаков негативной установки на восприятие учеников вы наблюдали в школе?
21. Прокомментируйте принцип «принимать ребенка таким, каков он есть». Подтвердите его конструктивность примерами из своих наблюдений.
22. Какие рекомендации вы могли бы дать социальному педагогу по установлению контакта с подростком?
23. Приведите варианты педагогически целесообразных речевых реакций, выражающих похвалу и критику в адрес ребенка.
24. Какие вербальные и невербальные средства эмоциональной поддержки детей вам известны?
25. Раскройте основные аспекты проектирования как социальной технологии.
26. Какое место занимает проектирование в управлении социальными процессами?
27. Раскройте общенаучные принципы социального проектирования.
28. Приведите пример социального конструирования, реконструирования и деконструирования.

29. Раскройте структуру текстового описания проекта.
30. Каковы особенности целеполагания в социальном проекте?
 31. Как осуществляется управление проектом?
 32. На что необходимо обратить внимание при составлении бюджета проекта?
 33. Раскройте сущность метода «Дерево целей».
 34. Как применить метод синектики в процессе социального проектирования?
 35. Сформулируйте положительные и отрицательные аспекты применения различных методов социального проектирования.

Задания для самостоятельной работы

Мини-тест «Конвенция о правах ребенка»

1. В каком году Генеральная Ассамблея ООН приняла Конвенцию о правах ребенка: а) в 1966; б) в 1982; в) в 1989.
2. Где дети имеют право свободно выражать свое мнение: а) во всех сферах жизни и деятельности; б) только в среде своих друзей; в) только в семье.
3. Являются ли постоянные споры с учителем проявлением свободы выражения мнений учащимися: а) да; б) нет; в) все зависит от страны, культуры, конкретного законодательства.
4. Государство должно защищать ребенка от экономической эксплуатации и работы: а) которая мешает образованию и вредит здоровью; б) которая не указана в официальных справочниках; в) которая не соответствует интересам и склонностям ребенка.
5. В случае совершения правонарушения дети должны содержаться под стражей: а) отдельно от взрослых; б) вместе со взрослыми; в) это не имеет существенного значения.
6. Обращение с детьми, причастными к нарушению уголовного законодательства, должно способствовать развитию у

них: а) чувства страха перед наказанием; б) осторожности в реализации своих желаний; в) чувства достоинства и значимости.

7. В чем заключается значение Конвенции о правах ребенка: а) в ней права ребенка приобретают силу норм международного права; б) она является обязательством на будущее; в) она впервые описывает права ребенка.

Самостоятельная работа по теме «Социально-педагогическое общение»

1. Подборка афоризмов (не менее 10), которые может использовать социальный педагог для решения педагогических ситуаций, связанных с соблюдением морально-нравственных норм, с мотивированием детей на достижение успеха.

2. Представление видеодокумента или видеосюжета о педагогических ситуациях по темам:

- способы решения педагогических проблемных ситуаций;
- психологические трудности педагогического общения и их профилактика.

3. Выполнение упражнения «Слушать чувства» (по Томасу Гордону).

Дети сообщают взрослым больше, чем просто слова или идеи. За словами кроются чувства. Ниже приводятся некоторые типичные детские «сообщения». Прочтите каждое внимательно, стараясь услышать выраженные в них чувства. Напишите в колонке справа чувство или чувства, которые вы услышали; это может быть одно или несколько чувств – напишите все основные чувства, которые вы услышали в данном сообщении (табл. 17). Сравните полученные результаты с ключом.

Типичные детские «сообщения»

Ребенок говорит	Ребенок чувствует
<p>Пример: Я не знаю, что тут неверно. Я не могу понять. Может быть, бросить все это?</p>	<p>а) поставлен в тупик; б) разочарован; в) желает все бросить</p>
<p>1. О, осталось только 10 дней до конца школы. 2. Смотри, папа, я сделал самолет из нового конструктора! 3. Ты будешь держать меня за руку, когда мы пойдем в детский сад? 4. Мне невесело. Я не знаю, что мне делать. 5. Я никогда не буду лучше, чем Джим. Я делаю, делаю, а он все равно лучше меня. 6. Новая учительница задает слишком много на дом. Я никогда не могу все сделать. Что мне делать? 7. Все дети пошли к морю. Мне не с кем играть. 8. Джиму родители разрешили поехать в школу на велосипеде, а я езжу лучше его. 9. Мне нельзя было быть таким жадным. Я плохо поступил. 10. Я хочу носить длинные волосы – это ведь мои волосы? 11. Как ты думаешь, я правильно готовлю доклад? Будет ли этого достаточно? 12. Почему эта старая карга оставила меня после школы? Ведь я не один болтал. Так и дал бы ей в нос. 13. Я сам могу сделать это. Мне не надо помогать. Я достаточно взрослый, чтобы сделать это самому. 14. Математика очень трудная. Я слишком глупый, чтобы в ней разобраться. 15. Уходите, оставьте меня одного. Я не хочу ни с кем разговаривать. Вам наплевать на то, что со мной может случиться. 16. Одно время хорошо получалось, а сейчас хуже, чем раньше. Я стараюсь, но не получается. Стоит ли стараться? 17. Я бы хотел пойти, но боюсь ей позвонить. А если она засмеет меня, что я ее пригласил? 18. Я больше никогда не буду играть с Н. Она такая... (ругается). 19. Я рад, что мои родители – ты и папа, а не другие. 20. Мне кажется, я знаю, что делать, но, может быть, это неправильно. Я всегда делаю что-то неправильно.</p>	

Баллы за ответы:

4 балла – за ответ, совпадающий с ключом;

2 балла – за ответ, частично совпадающий с ключом (точно указано только одно чувство);

0 баллов – неправильный ответ.

Подсчитывается общий балл:

61–80 – высокий уровень узнавания чувств;

41–60 – выше среднего;

21–40 – ниже среднего;

0–20 – плохое узнавание.

Ключ к упражнению «Слушать чувства»:

1. а) радость; б) облегчение;

2. а) гордость; б) удовлетворение (приятно);

3. а) страх, боязнь; б) тревога;

4. а) скука; б) поставлен в тупик;

5. а) неуверенность (неадекватность); б) обескураженность;

6. а) чувство затруднения; б) чувство своего поражения;

7. а) одиночество; б) покинутость;

8. а) чувство родительской несправедливости; б) компетентность, уверенность в своих силах;

9. а) вина; б) сожаление о своих действиях;

10. а) сопротивление вмешательству родителей;

11. а) сомнение; б) неуверенность;

12. а) злость, ненависть; б) чувство несправедливости;

13. а) чувство компетентности; б) уверенность в своих способностях;

14. а) фрустрация; б) чувство неадекватности;

15. а) боль; б) злость, ощущение, что его не любят;

16. а) разочарование; б) желание все бросить;

17. а) желание пойти; б) боязнь;

18. а) злость, гнев; б) обида;

19. а) одобрение; б) благодарность, радость;

20. а) неуверенность; б) сомнения.

4. Даны типичные фразы, которые часто звучат в адрес детей и вызывают ощущение тревоги, страха перед неудачей. Измените фразы так, чтобы, при сохранении общего смысла, высказывание было направлено на позитивные чувства у детей:

А. Если ты не перестанешь болтать, я сообщу твоим родителям.

Б. Ни о чем меня не спрашивайте, делайте так, как вам сказано.

В. Я уже несколько раз вам объясняла, бестолковые.

Г. А кто меня не слышит, у того дырка в голове!

Д. Ты должен думать о будущем!

Е. А я знаю заранее, что ты не справишься с этим заданием!

Ж. Вы все нервы мне повывотали.

Самостоятельная работа по теме «Социально-психологический тренинг»

1. Создание графических иллюстраций (рисунков, картин, компьютерной графики) по теме «Динамические процессы в группе тренинга».

2. Подготовка доклада по одному из направлений социально-психологического обучения детей в форме электронной презентации Microsoft PowerPoint.

3. Разработка психогимнастических упражнений на создание работоспособности в начале дня, на поддержание и восстановление работоспособности и на формирование сплоченности группы.

4. Разработка анкеты на оценку эффективности работы в группе тренинга.

Учебное издание

**Содержание и методика педагогической деятельности
в социальной работе (социальная педагогика)**

Учебное пособие

Работа рекомендована РИСом университета
Протокол №7, пункт 2, 2014 г.

ISBN 978-5-906777-07-2

Редактор Н.С. Бокова

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 08. 10. 2014 г.
Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60*84/ 16
Бумага офсетная. Тираж 100 экз.
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69