

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Социально-педагогическая деятельность в общеобразовательных учреждениях	9
1.1. Сущность, структура и содержание социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях	9
1.2. Социально-педагогическая деятельность с детьми группы социального риска.....	33
1.3. Социально-педагогическая деятельность с семьей	61
Глава 2. Формирование готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях	78
2.1. Структура готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.....	78
2.2. Уровни готовности студентов педагогического вуза к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.....	93
2.3. Педагогические условия формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности.....	112
Глава 3. Опыт формирования готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях	132
3.1. Диагностика готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.....	132
3.2. Реализация педагогических условий формирования готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.....	147
3.3. Результаты опытной работы по формированию готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.....	160
Заключение	168
Библиографический список.....	171

Введение

Актуальность обращения к теме готовности студентов к социально-педагогической деятельности обусловлена несколькими принципиальными позициями.

1. *Социальные позиции.* Современная культурно-историческая ситуация, характеризующаяся состоянием системного кризиса, ставит человека перед необходимостью адаптации в сложнейших условиях социальной нестабильности. Реальное положение российского общества характеризуется тревожным расслоением, социальной, экономической, экологической неустойчивостью, дискредитацией нравственной сферы [200]. В то же время социально-экономические преобразования, появление новых гуманистических ценностей, понимание значимости каждого человека актуализировали потребность в подготовке педагога нового типа, способного к социально-педагогической деятельности, предполагающей в качестве своего объекта детей, нуждающихся в специальной педагогической поддержке.

В конце XX – начале XXI века в России увеличилось число социально незащищенных детей, требующих особого внимания со стороны общества, имеет место рост детской преступности, девиантного поведения подростков.

Приоритет защиты интересов и благосостояния детей во всех сферах жизни заложен в Конвенции о правах ребенка, принятой Генеральной ассамблеей ООН в 1989 году. Данная проблема признана приоритетной на федеральном и региональном уровнях. В Указе президента «О первоочередных мерах по реализации выживания, защите и развитию детей», а также в региональной программе «Дети Южного Урала» подчеркивается, что основной целью по реализации намеченных перспектив является обеспечение социально-экономических, психолого-педагогических условий социализации и адаптации детей. Это положение придает особую значимость социально-педагогической деятельности, которая учитывает специфику социальной ситуации развития личности, обеспечивает полноценное использование культурного, интеллектуального, профессионального потенциала социокультурного

окружения с целью эффективного осуществления процесса социализации детей, их гармоничной интеграции с обществом.

2. Образовательные позиции. Социально-экономические условия в нашей стране вызвали потребность в подготовке специалистов, способных оказывать своевременную и квалифицированную социально-педагогическую помощь и поддержку детям, оказавшимся в трудной ситуации, т.е. в подготовке социальных педагогов, а также готовности педагогов общеобразовательных учреждений к работе с такими детьми и их семьями.

В настоящее время сложились объективные предпосылки для эффективного решения данной задачи. В России на протяжении последних десятилетий ведется подготовка социальных педагогов в педагогических вузах, но программно-содержательное обеспечение учебно-воспитательного процесса не всегда соответствует потребностям практики, кроме того, каждый учитель должен быть готовым к социально-педагогической деятельности.

3. Теоретические позиции. В области социальной педагогики как науки проводятся исследования различных аспектов социально-педагогической деятельности, в основе которых лежат идеи, разработанные С.Т. Шацким – о педагогике среды; К.Д. Ушинским – о принципах народности в воспитании; П.Ф. Каптеревым – о значении педагогической психологии для педагогической деятельности; А.С. Макаренко – о принципах работы с девиантными подростками.

В ряде исследований анализируется состояние зарубежной теории и практики социальной педагогики (В.Г.Бочарова, И.А.Зимняя, Р.А.Литвак, М.В.Фирсов).

Сущность, структура и специфика социально-педагогической деятельности рассматривается в работах М.А. Беляевой, Б.З. Вульфова, М.А. Галагузовой, О.С. Госсе, В.Д. Семенова и др.

Важные результаты в разработке теории и практики подготовки социальных педагогов получены в исследованиях Ю.Н. Галагузовой, Р.А. Литвак, Л.Я. Олиференко, М.Ф. Черкасовой и др. Проблемы подготовки

студентов к социально-педагогической деятельности освещены такими зарубежными авторами, как К. Удо, Т. Виджерс, О. Силести и др.

В работах В.А. Беликова, С.А. Беличевой, В.Н. Гурова и др. исследуются новые модели воспитательного процесса, педагогические факторы взаимодействия семьи и школы в микрорайоне.

Исследованы варианты связей школы и социальной среды, средовой адаптации, социально-педагогической поддержки детей и подростков, пути создания целостного воспитательного процесса на основе интеграции воспитательных направлений в трудах Б.Н. Алмазова, В.И. Слободчикова, Л.А. Беляевой и др.

4. Методические позиции. Теоретические исследования способствуют накоплению знаний по исследуемой проблеме, изучению эффективного опыта подготовки социальных педагогов, однако проблема формирования готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности разрабатывается не достаточно активно. Не в полной мере изучены педагогические условия подготовки студентов к решению проблем ребенка, оказавшегося в нестандартной ситуации.

На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы высшей и общеобразовательной школы, а также собственного опыта работы в области подготовки будущих педагогов и социальных педагогов были выявлены следующие противоречия:

а) между высокими квалификационными требованиями современного общества к педагогам и недостаточным уровнем готовности выпускников педвуза к социально-педагогической деятельности;

б) между стремлением высшей школы обеспечить эффективное профессиональное образование и недостаточностью необходимых педагогических условий для его реализации.

Данные противоречия определяют актуальность исследований, направленных на поиск путей повышения эффективности подготовки

студентов к социально-педагогической деятельности в соответствии с современными требованиями.

Исходя из важности и актуальности данной проблемы, учитывая состояние теории и практики в решении вопросов подготовки студентов к социально-педагогической деятельности, определена цель нашего исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий успешного формирования готовности студентов педвуза к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.

В соответствии с поставленной целью в данной монографии мы пытаемся определить сущность и специфику социально-педагогической деятельности (далее СПД) в общеобразовательных учреждениях; выявить и проанализировать компоненты готовности студентов педвуза к данному виду деятельности; проверить в опытной работе педагогические условия ее эффективного формирования.

Методологической основой исследования являются философские положения о социальной природе психической деятельности человека, активности и ведущей роли личности в процессе ее развития, концепция целостного подхода к личности и процессу ее формирования.

Исследования в значительной степени опираются на психологическую теорию личности (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); теорию формирования личности, основой которой является личностно ориентированный подход в образовании (В.А. Беликов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Рыльская, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.); философские и педагогические концепции о влиянии социальной среды на становление и развитие личности (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, В.А. Караковский, В.Д. Семенов и др.); теорию управления профессиональной подготовкой кадров (В.П. Беспалько, А.Я. Найн, М.Н. Скаткин и др.).

Существенное значение в концептуальном плане для нашего исследования имеют идеи личностно ориентированного подхода

(В.П. Бедерханова, Е.В. Бондаревская, В.Д. Белухин, Н.Н. Нечаев и др.); теория становления личности педагога (Т.И. Ильина, Е.И.Рогов, Л.Ф. Спирин и др.), положения об активизации познавательной деятельности посредством реализации методов и форм обучения (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Г.И. Щукина и др.).

Полученные в ходе исследования результаты и теоретические выводы положены в основу научно-методических рекомендаций, позволяющих научно обосновать и спрогнозировать содержание, формы, методы формирования и диагностики готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях, что способствует совершенствованию профессиональной подготовки будущих педагогов.

Глава 1. Социально-педагогическая деятельность в общеобразовательных учреждениях

На современном этапе развития общества высшее образование выступает не просто как формальный вид обучения более высокой ступени, но и как особый элитарный уровень формирования личности, реализации способностей, развития индивидуальной культуры профессионала посредством приобщения индивида к инновационным достижениям науки.

Именно в контексте личностно ориентированного образования анализируется наша проблема формирования готовности студентов педвуза к социально-педагогической деятельности (далее СПД) в образовательных учреждениях. Исследование проблемы формирования готовности студентов педвузов к СПД в образовательных учреждениях связано с развитием у студентов специфических личностных свойств, с достижением ими особого качественного состояния, обеспечивающего самосознание, саморазвитие и профессиональную компетентность.

В социальном плане формирование готовности студентов педвуза к СПД в образовательных учреждениях является весьма важной задачей, так как современный педагог должен быть не «человеком системы», а личностью, способной компенсировать через образовательный процесс недостатки и противоречия как традиционной школьной системы, так и общественных отношений. Не теряет своей актуальности высказывание известного русского философа XIX века В.С. Соловьева о том, что «качество правительственных деятелей зависит от качеств того общества, из которого они выходят и, следовательно, самым надежным путем улучшения представляется перевоспитание общества». Для такого «перевоспитания необходимы уже готовые воспитатели, а их, вероятно, и недостает» [212]. Это высказывание приобрело новую значимость в связи с необходимостью подготовки педагогов к деятельности в новой социально-экономической реальности.

Формирование готовности студентов педвуза к СПД включает в себя целый ряд важных компонентов философского, социального, психолого-

педагогического, медицинского характера, а также формирование особых способностей, которые обуславливают пригодность и социальное соответствие профессионала определенным требованиям общества, так и конкретно требованиям к специалистам, изложенным в Государственном стандарте высшего профессионального образования РФ.

При решении данной проблемы необходимо учитывать новые социально-экономические условия, поддерживающие или тормозящие процесс формирования готовности студентов педвузов к СПД в образовательных учреждениях, позволяющие педагогу влиять на модификацию педагогического мышления и образцов поведения молодежи.

Процесс формирования готовности студентов педвуза к СПД в образовательных учреждениях требует от молодого специалиста не только профессиональных знаний и умений, но и изучения «культуры рынка», который создает новые социальные институты.

Изложенные аспекты данной проблемы найдут конкретное отражение в первом параграфе, где содержится анализ методологических основ исследования, основу которого составляет понятийная система.

1.1. Сущность, структура и содержание социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях

В конце 80-х начале 90-х годов XX в. в России в условиях перехода к рыночной экономике, на фоне резкого изменения характера и форм социальных отношений, ломки привычных стереотипов жизни, утраты многими людьми социального статуса и жизненных перспектив, возрастания социальной напряженности, роста численности детей, имеющих врожденные и приобретенные аномалии развития, снижающие возможности их индивидуального и социального становления, возникает необходимость в специализированном виде деятельности и подготовки специалистов, готовых профессионально помогать населению решать различные социальные проблемы. Данные обстоятельства создали предпосылки возрождения СПД и

определили ее специфику, актуализировали потребность в специалистах, способных квалифицированно осуществлять этот вид деятельности.

Объективным обоснованием потребности в специалистах такого рода являются процессы гуманизации общества, проникновение в современную школу подлинно гуманного педагогического мышления, пронизанного духовностью, заботой о формировании личности во всей ее неповторимости.

Гуманистические философские учения, идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), гуманистическая педагогика Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили привели к рождению новой педагогической программы, нового взгляда на ребенка как на субъект воспитания. Такая гуманистическая позиция требует осознания и признания ребенка главной ценностью в педагогическом процессе, осознания и признания его способности и права на саморазвитие, признание субъект-субъектных отношений определяющими в педагогическом процессе. В свете идей гуманизма воспитание рассматривается и осуществляется как целенаправленный процесс культуроемкого развития человека в определенных социально-экономических условиях.

Активная подготовка специалистов данного направления в нашей стране началась в начале 90-х, хотя истоки социально-педагогического подхода к воспитанию подрастающего поколения отражены во взглядах представителей передовой интеллигенции России XIX – XX веков: Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, в традициях народной педагогики.

К.Д. Ушинский отмечал, что «люди рождаются, растут, следовательно, и воспитываются если не в школах, научно для того устроенных, но, тем не менее, воспитываются в той жизненной среде, где разнообразное влияние» [224, с.432].

Во II половине XIX века сложилось убеждение, что школа должна быть органически связана с жизнью взрослых, в деревне – с заботами общины, артели. Делаются попытки открытия детских городков, детских коммун.

Природные, социальные, экономические факторы воспитания детей в деревне анализирует С.Т. Шацкий. Он выделяет три варианта взаимодействия школы с окружающей средой:

1. «Школа выполняет просветительские функции, а среда только мешает педагогическому коллективу». Эта точка зрения отнимает у школы гибкость и замыкает ее в кругу собственных специальных интересов.

2. Школа интересуется окружающей средой с точки зрения пользы, которую учебное заведение может извлечь для себя («Школа жизни»). Необходимо сделать детский сад и школу жизненными, близкими и понятными детям, заставить всех участников общего дела особенно ценить личный опыт ребенка, полученный в данных условиях жизненной среды [239, с. 170]. Эта точка зрения отражает стремление школы вместо готовых знаний, специально подобранных для целей главным образом формального образования, приучить ученика к исследованию и экспериментированию, к накоплению личных жизненных наблюдений и отработке их в школе.

Эта точка зрения произвела огромное оживление в педагогическом деле и справедливо критиковала узость школы «формального обучения» [239, с. 181]. В опыте С.Т. Шацкого участие школьников в строительстве жизни было трех видов: эмоциональное, изучающее, производственно-строительное. Классная, внеклассная и внешкольная деятельности объединялись в единую учебно-воспитательную деятельность. «Мы имеем новую организацию народного образования, которая выходит из состояния ведомственного к массовым формам. Весь штаб культурной революции должен строить свою деятельность, чтобы всё население втягивалось в культурную работу» [239, с. 87].

3. Практическое единство школы со средой, т.е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде. «Школа работает в окружающей среде... школа признала, что процессы воспитания независимо от нее протекают в окружающей среде и создают возможности очень устойчивых влияний» [239, с. 183].

Таким образом, 20-е – 30-е годы двадцатого столетия были важным этапом в истории развития отечественной педагогической науки и имели особое значение для становления социальной педагогики. В это тяжелое для страны время деятельность выдающихся педагогов А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского была направлена, прежде всего, на помощь обездоленным, «выбитым из социальной колеи» детям. Этим ученых-педагогов М.А. Галагузова называет типичными социальными педагогами.

К концу 30-х годов социальные связи школы начинают ориентироваться на улучшение учебно-воспитательного процесса внутри учебных заведений, больше внимания уделяется проблемам повышения успеваемости, исследования, связанные с проблемой социально-педагогической деятельности, сокращаются. По мнению В.Д. Семенова, научная разработка проблем СПД относится к 50-60 гг. XX века, когда в Германии была начата дискуссия о ее сущности. Ряд ученых (Е. Молленхауэр и др.) рассматривают СПД как опеку, социальную помощь трудновоспитуемым, сиротам, как помощь молодежи со стороны общества в быстрой адаптации к социальной системе, противостояние негативным отклонением от норм поведения.

А. Мерингер и А. Флюттер считают, что ребенок не объект воспитания, а человек, имеющий жизненные потребности, которые не замыкаются рамками школы, поэтому «несоциальная» школа не только не исправляет недостатки детей, но усугубляет их. Школа должна обладать «человеческим лицом», забота об элементарных нуждах ребенка придает ей социально-педагогическую ориентацию. Работа учителя должна начинаться с социально-педагогического и социально-психологического исследования «поля» класса. Таким образом, у школы сохраняется индивидуальное «лицо», создается основа для заинтересованной работы с родителями по воспитанию индивидуальности в ребенке через опору на положительное в нем, помощь в самоутверждении каждого.

В. Вернер и другие отождествляют социально-педагогическую деятельность с теорией и методикой социальной опеки, что, на наш взгляд,

значительно сужает ее объект. Аналогичны взгляды В. Кюхельгорфа, П. Вайншенка, А. Вольфа и других, которые считают, что СПД – это интеграция педагогов с социальной средой, обществом.

Изолированность советского государства от остального мира в течение нескольких десятилетий разрушила научные связи наших ученых с коллегами из многих стран, где социальная педагогика активно развивалась, и был накоплен значительный научный потенциал в этой области знаний. Поэтому необходимость не только освоить зарубежный опыт, но и переосмыслить его применительно к нашей российской действительности стала актуальной задачей отечественных ученых.

Потребности практики, введение должности «социальный педагог», разработка ее квалификационной характеристики вызвали необходимость систематизации общих принципов, основных категорий данной области научного знания.

Активизация научно-теоретической, методической, исследовательской деятельности в области социальной педагогики связана с деятельностью таких ученых, как Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, Р.А. Литвак, В.Д. Семенов и др., а также работой многих научных коллективов: Центром социальной педагогики РАО, Российским, Омским, Челябинским, Волгоградским, Уральским педагогическими университетами; Орловским, Уральским университетами и др. В их деятельности отражен процесс формирования понятийно-категориального аппарата социальной педагогики.

Попытаемся определить понятие СПД, оперируя категориями «общее» и «особенное», так как знание общего хотя и не дает богатого представления о конкретном, но позволяет его увидеть, отыскать. Родовыми понятиями СПД являются соответственно «деятельность» и «педагогическая деятельность».

Понятие «деятельность» является тем категориальным понятием, которое изучается и функционирует во многих науках. Философы понимают деятельность как способ воспроизводства социальных процессов, самореализации человека, его связей с окружающим миром. Данное понятие

разрабатывается как принцип объяснения социального бытия и методологический инструмент, выявляющий специфику взаимосвязи человека с миром [226].

Наше исследование опирается на личностный аспект деятельности как способа самореализации человека. Гносеология, рассматривая общую структуру человеческой деятельности, выделяет основные ее компоненты через основную характеристику деятельности личности, ее активность. Такими компонентами являются: субъект как носитель активности, объект, испытывающий активность субъекта, и сама активность, определяющая способ взаимодействия субъекта и объекта [103].

Работы отечественных психологов разносторонне рассматривают психическое строение деятельности. Согласно теориям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна деятельность можно описать как сложную систему, наиболее значимыми элементами которой являются потребности, мотивы, цели, задачи, действия, операции, способы. Данные элементы находятся во взаимосвязях и взаимообусловленности. В психологическом словаре деятельность рассматривается как «...динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе коих происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализации опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности» [197]. В данном определении подчеркивается предметность и субъективность деятельности. В современной психологической науке рассматриваются три плана деятельности: генетический, структурно-функциональный и динамический. В нашем исследовании необходимо иметь в виду структурно-функциональную и динамическую характеристики деятельности.

Следующим звеном на пути от общего к частному в нашем исследовании становится понятие педагогической деятельности. Методологические подходы к исследованию данного понятия отражены в работах Ф.Н. Гоноболина, В.П. Стрекозина, Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина и других.

Философское понимание педагогической деятельности, с точки зрения Л.А. Беляевой, рассматривается, во-первых, как передача социального опыта, социальное наследование, что является необходимым условием жизни общества, его постоянного воспроизводства и развития. Педагогическая деятельность рассматривается как «вид духовно-практической деятельности, существование которой обусловлено потребностями общества в социальном наследовании и воспроизводстве человека как субъекта общественных отношений» [29, с. 53]. Во-вторых, антропологическое измерение педагогической деятельности отражает зависимость систем воспитания от понимания сущности человека и его места в мире, дает возможность определить ее тип по преобладанию тех или иных черт в реально существующей системе воспитания, мировоззренческие, методологические основы данной системы воспитания, целей педагогической деятельности. В данном аспекте происходит осмысление образа современного человека как основы антропологической матрицы педагогического целеполагания, отражающая системный взгляд на человека, на его социокультурное воспроизводство и самопроизводство.

В-третьих, философия педагогической деятельности является философией «...вхождения человека в культуру, которая служит методологическим основанием структуры и технологии педагогической деятельности. В соответствии с тремя слоями культуры педагогическая деятельность имеет такие три слоя: практически-деятельностный, информационно-познавательный, ценностно-ориентирующий. Различие этих слоев предопределяет и различие соответствующих им педагогических технологий» [29, с. 110].

Для нашего исследования важно утверждение Л.А. Беляевой, что одной из функций педагогической деятельности является функция управления процессом личностного становления и развития, а также антропологическое измерение, определяющее гуманистический подход.

В психологическом словаре педагогическая деятельность рассматривается как разновидность профессиональной деятельности, направленной на подготовку различных кадров, по своему характеру это преимущественно умственная деятельность, связанная с решением задач обучения и воспитания учащихся, реализацией научных психолого-педагогических знаний [190, с. 119].

Раскрывая понятие «педагогическая деятельность», М.А. Галагузова определяет ее как разновидность профессиональной деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания на создание условий для личностного развития обучаемых. «Педагогическая деятельность имеет регламентируемый, непрерывный, планомерный характер, она направлена на всех детей. Объектом педагогической деятельности могут быть и взрослые, например, в системе профессионального образования» [54, с. 105].

Социально-педагогическая деятельность по своей сути очень близка к педагогической деятельности, из которой она выделилась, однако имеет свою специфику. Рассмотрим подробнее природу, содержание, отличительные особенности СПД.

СПД – основное понятие социальной педагогики, которая как область научного исследования, как учебная дисциплина и направление педагогической деятельности стала возрождаться в России сравнительно недавно. Ее становление знаменовало собой поворот общества к проблемам детства, обусловленный общими тенденциями гуманизации и демократизации социальной жизни России. Предмет социальной педагогики имеет свою специфику, существенно отличаясь от предмета педагогики, и требует специальной подготовки специалистов к СПД.

В современных условиях потребность в социальных педагогах обусловлена ростом неблагополучных семей и возрастанием численности детей, имеющих врожденные и приобретенные аномалии развития, что снижает возможности их индивидуального и социального становления; многие люди

оказались в ситуации социального неблагополучия и нуждаются в помощи, поддержке, защите со стороны общества.

Нагавкина Л.С., Крокинская О.К., Косабуцкая С.А. и др. определяют предмет деятельности социального педагога как двусторонний процесс: процесс становления ребенка как субъекта социальной жизни и процесс создания педагогически целесообразной среды. При этом объект его внимания – всегда конкретная трудная жизненная ситуация, а цель – создание условий для успешного развития вышеназванного двустороннего процесса. [161].

М.А. Галагузова определяет сущность СПД как способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой [54; 185].

Сравнивая СПД и педагогическую деятельность, М.А. Галагузова отмечает, что потребность в СПД возникает там и тогда, где и когда семья и школа не обеспечивают необходимое образование, воспитание и развитие ребенка. В отличие от педагогической деятельности, которая направлена на всех детей и носит программно-нормативный характер, СПД всегда является и «адресной», направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем посредством изучения личности ребенка и его социума, поиска адекватной ситуации способов общения с ребенком, выявления средств, помогающих ребенку самостоятельно решать свои проблемы. СПД локальна, ограничена временным промежутком решения проблемы [54; 185]. Сравнительная характеристика педагогической и социально-педагогической деятельности представлена М.А. Галагузовой в табл.1.

М.А. Галагузова определяет СПД как разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоение им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе. Осуществляется данный вид деятельности в

различных образовательных учреждениях, организациях, объединениях, в которых может находиться ребенок.

Таблица 1

Педагогическая и социально-педагогическая деятельность

Вид деятельности	Цель деятельности	Характер деятельности	Объект деятельности	Учреждения деятельности
Педагогическая деятельность	Передача социокультурного опыта	Программно-нормированный	Все дети	Образовательные учреждения
Социально-педагогическая деятельность	Помощь в социализации ребенка	Адресный, локальный	Ребенок с проблемами социализации	Образовательные учреждения, социально-педагогические учреждения, социальные службы

Л.Я. Олиференко считает социально-педагогической любую деятельность, направленную на оказание социальной помощи детям [185].

Л.А. Беляева и М.А. Беляева отмечают, что СПД не обладает статусом всеобщности, т.е. имеет своим объектом не всех людей, а лишь отдельные и лишь определенные их категории, может осуществляться не только в рамках учебно-воспитательного учреждения, но и в гораздо более широком социальном пространстве, социальной среде, социуме [185].

Важным методическим принципом определения сущности любой деятельности является указание на ее связь с обуславливающими ее потребностями. СПД служит удовлетворению потребностей индивида или группы в социокультурной адаптации и самореализации, следовательно, СПД – это такой вид деятельности общества, который связан с созданием условий и оказанием помощи населению в целях максимально эффективного удовлетворения потребностей в социокультурной адаптации и самореализации.

Потребность в СПД возникает тогда, когда из индивида, личности, группы складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях со средой.

Некоторые определения понятия социально-педагогической деятельности

Автор	Определение понятия СПД
М.А. Беляева	СПД – вид деятельности, который связан с созданием условий и оказаний помощи населению в целях максимально эффективного удовлетворения потребностей в социокультурной адаптации и самореализации
Л.А. Беляева	СПД – способ организации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой
М.А. Галагузова	СПД – разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоение им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе. Осуществляется данный вид деятельности в различных образовательных учреждениях, организациях, объединениях, в которых может находиться ребенок
С.И. Григорьев	СПД – деятельность по содействию оптимальному формированию, осуществлению и реабилитации жизненных сил, индивидуальной и социальной субъективности
Л.И. Аксенова	СПД – деятельность субъекта по преобразованию социальной ситуации, явление в социуме соответственно педагогическим целям и задачам.
Ю.В. Василькова	СПД – это социальная защита ребенка, оказание ему социальной или педагогической помощи, умение организовать его обучение, его реабилитацию и адаптацию его в обществе.

Понимание социально-педагогической деятельности как системы предупреждает односторонний подход к ее организации, преувеличение роли каких-то отдельных ее компонентов, позволяет прогнозировать и своевременно корректировать ошибки в ее конструировании, повышать уровень ее культуры и эффективности. Систематизируем определение понятия СПД, принятые отечественными учеными.

Представления о структуре социально-педагогической деятельности, ее сущностно-функциональных характеристиках имеют важное методологическое значение для уточнения исследуемого понятия.

Таким образом, *социально-педагогическая деятельность* – это определенный вид локальной, адресной педагогической деятельности, направленный на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе.

В нашем исследовании мы ограничимся изучением специфики СПД в общеобразовательных учреждениях. Общеобразовательная школа – открытая социально-педагогическая система, отличающаяся особой сложностью целей, сложностью происходящих в ней процессов, одним из которых является реализация прав ребенка и защита его личности. Максимальная защита интересов ребенка отражена в Конвенции о правах ребенка, положения которой требуют обеспечения выживания, развития, защиты и активного участия ребенка в жизни общества.

В современной школе отражаются все проблемы, вся боль нашего общества: проблемы дисгармоничной семьи и особенности социализации детей; проблемы детей с отклоняющимся поведением; проблемы детей, имеющих отклонения в развитии, так как в силу вынужденной интеграции общеобразовательные учреждения пытаются решать и их проблемы; проблемы детей, оставшихся без попечения родителей и т.д. Другими словами, в современной ситуации школа берет на себя выполнение социально-

педагогических функций, которые обеспечивают ребенку защиту и создают условия для реализации базовых прав.

Отмечая данную функцию школы, А.Г. Гостев пишет: «Все, что происходит в обществе, природе, развитии человеческой культуры, так или иначе может оказывать прямое или косвенное влияние на школу, на ее выживание, на содержание образования в ней, на процессы ее жизнедеятельности. Любая школа испытывает на себе влияние социального климата в обществе, экономических, политических, правовых, экологических, демографических, культурных, духовно-идеалистических, социально-психологических, этических, отраслевых, институциональных факторов» [62, с. 9].

Далее автор отмечает, что «ближайшая среда школы оказывает на нее сложное влияние, выступая и «ретранслятором» влияния более широкой социальной среды, и источником собственных специфических воздействий. Со своей стороны, школа может оказать достаточно заметное встречное влияние на ситуацию в своей ближайшей среде и ее составляющих» [65,с.12]. Социально-педагогической основой деятельности современной школы являются субъект-субъектные отношения, гуманистическая направленность педагогического процесса и развитие личностно-творческого потенциала как ребенка, так и педагога.

В «Программе развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы» отмечается, что

– В условиях социально-экономического кризиса единственными центрами образовательной, культурной деятельности для всего населения становятся образовательные учреждения, особенно на селе.

– Образовательные учреждения, становясь открытой социально-педагогической системой, позволяют расширить и укрепить взаимодействие с важнейшим социальным институтом – семьей.

– Практика педагогической деятельности доказала целесообразность и эффективность введения в образовательные учреждения социальных педагогов,

что способствует реализации социальной политики государства в целом, решению вопросов воспитания подрастающего поколения [234].

Основные направления СПД зафиксированы в квалификационной характеристике социального педагога, но на практике основные направления СПД определяются, прежде всего, проблемами, возникающими в процессе обучения и воспитания детей.

Проблемы объекта СПД чаще всего имеют и внутренние (личностные), и внешние аспекты, поэтому М.А. Галагузова отмечает, что СПД имеет обычно две составляющие: непосредственную работу с ребенком; посредническую деятельность во взаимоотношениях ребенка со средой, способствующую их социально-культурному становлению и развитию [213, с. 107].

Л.А. Беляева определяет сущностно-функциональный срез СПД, который включает в себя:

- деятельность по повышению уровня социокультурной адаптации индивида группы посредством личностного развития;
- деятельность по профилактике явлений дезадаптации (социальной, культурной, психологической), которая включает в себя работу с людьми девиантного поведения и маргинальными группами;
- деятельность по социокультурной реабилитации и реадaptации, касающаяся тех категорий людей, которые имеют отклонения от нормы в физическом, психическом и социальном развитии;
- посредническая деятельность во взаимоотношениях со средой индивидуума или группы, в интересах их социально-культурного становления и развития. [29].

На основе изучения содержания профессиональной деятельности социальных педагогов, Л.С. Нагавкиной, О.К. Крокинской, С.А. Косабуцкой, были выявлены три ведущие функции социально-педагогической деятельности:

- 1) Профилактическая – предупреждение трудной жизненной ситуации или создание условий для решения проблем социальной жизни ребенка,

совместное с ним преодоление трудностей на пути к решению жизненно важных задач.

2) Защитно-охранная – защита и охрана прав ребенка в уже сложившейся трудной жизненной ситуации: защита ребенка от социальной среды, если у него возникают проблемы с адаптацией к ней, и защита социальной среды от деструктивного влияния на нее со стороны ребенка.

3) Организационная – координация действий или средств, которые способствуют выходу ребенка из трудной жизненной ситуации; развитие и упрочение социальных связей для использования возможностей различных специалистов и организаций, приобщение их к решению проблем социальной жизни ребенка и активное включение самого ребенка в эти связи [161].

Определение сущностно-функционального среза СПД позволяет нам предположить, что данный вид деятельности востребован во всех учреждениях и организациях, где осуществляется массовая работа с детьми. Данное предположение определяет следующие виды СПД, имеющие свою специфику:

- СПД в образовательных учреждениях;
- СПД в детских общественных объединениях и организациях;
- СПД в учреждениях творчества и досуга детей;
- СПД в детских оздоровительных центрах;
- СПД в конфессиях;
- СПД в детских лечебных учреждениях.

Следовательно, работа по социальной защите, социальной адаптации, коррекции поведения и развития, реабилитации детей, может проводиться в рамках общеобразовательного учреждения, должна быть содержательно ориентирована на различные категории детей, требующих особого внимания профессионалов, что дает основание выделить несколько видов СПД, каждый из которых требует применения особых специфических подходов, методик и технологий: СПД с детьми, имеющими отклонения в развитии; СПД с детьми, имеющими педагогические отклонения; СПД с детьми, оставшимися без

попечения родителей; СПД с детьми с девиантным поведением; СПД с одаренными детьми; СПД с семьей как ведущим фактором социализации.

Учитывая практический опыт СПД, Л. Никитина конкретизирует основные направления данного вида деятельности в образовательном учреждении:

- помощь семье в проблемах, связанных с учебой, воспитанием, присмотром за ребенком;
- помощь ребенку в устранении причин, негативно влияющих на его успеваемость и посещение учреждения;
- привлечение детей, родителей, общественности к организации и проведению социально-педагогических мероприятий;
- распознавание, диагностирование и разрешение конфликтов, проблем, трудных жизненных ситуаций, затрагивающих интересы ребенка, на ранних стадиях его развития с целью предотвращения серьезных последствий;
- индивидуальное и групповое консультирование детей, родителей, педагогов, администрации по вопросам разрешения проблемных ситуаций, конфликтов, снятию стресса, воспитанию детей в семье и т.п.;
- выявление запросов, потребностей детей и разработка мер помощи конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих учреждений и организаций;
- помощь педагогам в разрешении конфликтов с детьми, в выявлении проблем в учебно-воспитательной работе и определении мер их преодоления;
- проектирование, разработка планов и программ по различным направлениям деятельности образовательного учреждения;
- пропаганда, разъяснение прав детей, семьи, педагогов;
- решение практических вопросов обеспечения учебно-воспитательной работы за пределами учебных занятий [169].

Охарактеризуем объект социально-педагогической деятельности. В отличие от педагогической деятельности, где объектом являются все дети, объектом СПД являются дети с проблемами социализации.

Основным объектом СПД является такая категория детей, которую принято называть детьми группы социального риска. К данной категории относятся, прежде всего, дети с отклонениями в развитии, т.к. у них естественный путь освоения физического и социально-психологического пространства значительно затруднен и им требуются специальные условия для социальной адаптации.

В начале девяностых годов XX в. демократизация системы образования России и постепенное вхождение в мировое образовательное пространство ускорили начавшийся интеграционный процесс. Интеграция означает процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности интеллекта, здоровья, сенсорной сферы и др., не являются социально изолированными, участвуя во всех видах социальной жизни вместе и наравне с остальными. Анализируя современную российскую интеграцию, Н.М. Назарова отмечает специфику и противоречивость этого процесса, приобретающего вынужденный характер, в результате чего дети с ограниченными возможностями оказываются в общеобразовательных учреждениях, не всегда отвечающих их нуждам [163]. Поэтому, наряду с мерами общего характера, особое значение приобретают меры специальной профилактики, направленные на своевременное выявление, диагностику и коррекцию детей с проблемами в развитии, создание оптимальных возможностей развития конкретного ребенка, формирование у него адекватных моделей поведения.

Дети с педагогическими отклонениями образуют достаточно многочисленную группу детей, которых называют «трудными», «педагогически запущенными», «трудновоспитуемыми», при этом трудность скорее состоит не в самом ребенке, а в проблемах общения и взаимодействия с ним. Проблемам данной категории детей посвящены исследования М.А. Алемаскина, А.С. Белкина, А.И. Кочетова, В.А. Худика и др. Значительная роль в СПД с данной категорией детей принадлежит социально-

адаптационному и превентивно-профилактическому направлениям деятельности социального педагога.

В любом обществе всегда были, есть и, к сожалению, будут дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей, в этом случае общество и государство берут на себя заботу о развитии и воспитании таких детей.

Объектом СПД в общеобразовательном учреждении становятся дети, воспитывающиеся в приемной, опекунской семье и в семье усыновителя. Направления СПД с данной категорией детей – диагностическое, профилактическое, посредническое, социально-адаптационное.

Наиболее многочисленную группу, на которую традиционно направлена СПД, составляют дети с девиантным поведением, которое является проявлением социальной дезадаптации. Девиантное поведение рассматривается как один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений и малых половозрастных социальных групп. Типичными проявлениями девиантного поведения являются социально-обусловленные поведенческие реакции: демонстрация, агрессия, вызов. Это и самовольное отклонение от учебы, систематические уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм детей и подростков, ранняя наркотизация и связанные с ней асоциальные действия, антиобщественные действия сексуального характера, попытки суицида [233]. Причины, сущность и направления деятельности по профилактике и коррекции девиантного поведения отражены в исследованиях Б.А. Алмазова, А.С. Белкина, С.А. Беличевой, Б.С. Братуся, А.И. Захарова, А.Е. Личко и др. Результаты данных исследований широко используются в практике социальных педагогов.

Выявление талантов всегда являлось важным направлением в деятельности прогрессивных отечественных педагогов, т.к. поиск и обучение одаренных детей является основой формирования интеллектуальной элиты страны. Для обеспечения оптимального развития одаренного ребенка

необходимо проводить диагностическую и посредническую работу, как в рамках общеобразовательного учреждения, так и в семье.

Роль семьи в процессе социализации ребенка невозможно переоценить, но семья во все времена испытывала потребность в получении поддержки в воспитании детей. В настоящее время обостряется необходимость помощи родителям в воспитании детей со стороны профессиональных психологов, социальных педагогов, других специалистов. Исследования показывают, что в такой помощи нуждаются не только неблагополучные семьи, но и вполне благополучные. М.А. Галагузова определяет три составляющие социально-педагогической помощи семье: образовательную (помощь в обучении и воспитании), психологическую (поддержка и коррекция), посредническую (организация, координация, информирование). Социальный педагог не может решить за семью все проблемы, он должен лишь активизировать ее на решение семейных проблем, создать условия для их успешного решения [213].

Соответственно основными направлениями СПД в общеобразовательном учреждении являются:

- создание социальных условий, компенсирующих неблагополучный опыт социализации и неблагоприятные условия жизни детей и их семей;
- оказание комплексной помощи, направленной на создание благоприятных условий в образовательных учреждениях системы социального воспитания и защиты;
- обеспечение диагностики, коррекции и консультирования по социально-педагогической проблематике для детей и семей группы риска;
- социально-педагогическая профилактика и реабилитация дезадаптированных и социально депривированных детей и подростков:
 - – работа с детьми-инвалидами;
 - – работа с одаренными детьми;
- организация спортивно-оздоровительной, досуговой и других видов деятельности детей, подростков, взрослых;

- консультирование и специализированная помощь в профессиональном самоопределении;
- культурно-просветительская работа среди населения по пропаганде здорового образа жизни;
- предупреждение и устранение прямых и косвенных десоциализирующих влияний социума;
- предупреждение социальной и педагогической запущенности детей;
- социально-педагогические исследования с целью выявления социальных и личностных проблем детей всех возрастов, работа в классах педагогической коррекции;
- предупреждение негативного отношения взрослых к детям, помощь в разрешении педагогических конфликтов;
- развитие педагогической культуры родителей.

Очевидно, что все многообразие СПД можно свести к диагностическому, превентивно-профилактическому, социально-адаптационному и посредническому направлениям деятельности.

Конкретизируем наше представление о направлениях социально-педагогической деятельности.

Диагностическое направление СПД является наиболее разработанным направлением, без которого невозможны другие направления деятельности, т.к. диагностика позволяет определить статус ребенка, семьи, выявить их проблемы, возможности социума в коррекции, реабилитации, адаптации дезадаптантов, проверить эффективность предпринятых мер.

Наиболее востребовано в общеобразовательном учреждении превентивно-профилактическое направление СПД.

Термин «профилактика» в толковом словаре С.И. Ожегова, И.В. Шведова определяется как совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка. В социальной педагогике под понятием «превентивно-профилактическая деятельность» понимается выявление причин и условий, способствующих

отклонениям в поведении социальных объектов с тем, чтобы с помощью специально разработанных мер социально-экономического, правового, организационно-воспитательного характера предупредить, не допустить новых отклонений от заданных или общепринятых норм и правил, уменьшить вероятность их проявления.

В превентивно-профилактической работе важное значение имеет исследование всей совокупности причин, побудительных мотивов, обстоятельств и действий личности, социальных групп, окружающих ее и способствующих аномальному поведению.

В современном обществе особую значимость приобретает социально-адаптационное направление социально-педагогической деятельности.

Социальная адаптация в Российской педагогической энциклопедии определяется как приспособление человека к условиям новой социальной среды, один из социально-психологических механизмов социализации личности [195].

В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, М.А. Галагузова, Р.А. Литвак, А.В. Мудрик рассматривают социальную адаптацию как осуществленную способность к бытовому, нравственному, социальному вживанию как в существующие, так и в новые обстоятельства, готовность выбирать новые способы существования, сохраняя активную позицию.

Реабилитационная составляющая данного направления СПД связана с восстановлением человека в правах, статусе, здоровье, дееспособности в собственных глазах и перед лицом окружающих; с восстановлением утраченных или ранее не востребованных социально значимых качеств личности. Социально-педагогическая реабилитация представляет собой комплекс профессиональных мероприятий, целью которых является эффективное возвращение дезадаптантов к общественно - полезной деятельности, жизни в обществе и семье.

К данному направлению деятельности относится и коррекционная деятельность. В самом общем значении «коррекция» понимается как

деятельность специалистов по исправлению тех особенностей развития, которые не соответствуют общепринятым нормам: физическим, психическим, педагогическим и социальным. Социально-педагогическая коррекция включает в себя совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление отклонений в развитии ребенка и формирование более адекватных моделей поведения. Это направление, как и социально-реабилитационное, предусматривает совместную деятельность специалистов (педагогов, врачей, психологов) и различных учреждений, поэтому эти направления мы не рассматриваем как отдельные в общеобразовательном учреждении и включаем их элементы в посредническую деятельность.

Посредническое направление СПД включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информирование. Помощь в организации направлена на организацию досуга, клубов по интересам, организацию семейных праздников, конкурсов и т.д. Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка. Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи, ребенка, педагогов информацией по вопросам социально-правовой защиты, межличностного взаимодействия, воспитания.

Наше представление о СПД в образовательном учреждении отражено на рис. 1.

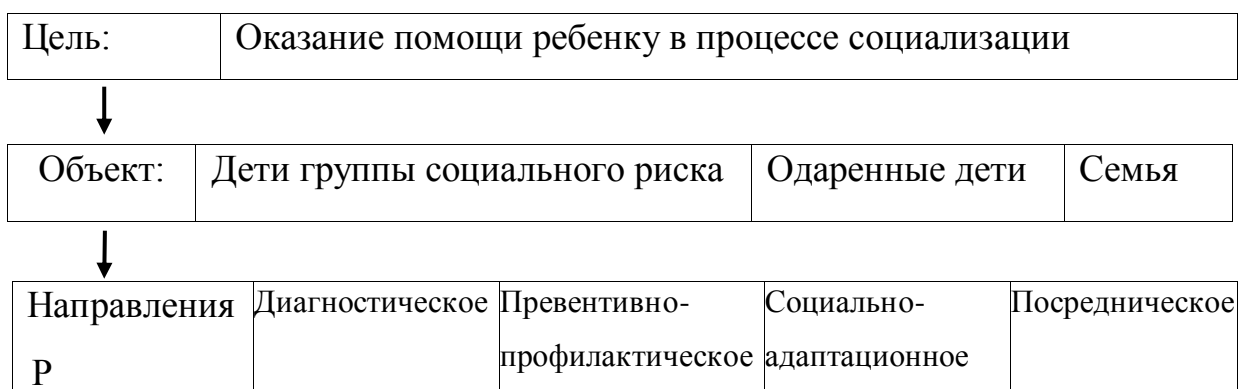


Рис. 1. СПД в общеобразовательных учреждениях

Таким образом, СПД можно рассматривать как двусторонний процесс: с одной стороны, процесс становления ребенка как субъекта социальной жизни, с другой – процесс создания педагогически целесообразной среды; значительная роль в организации этого процесса принадлежит общеобразовательным учреждениям. Результатом СПД является формирование определенного уровня социальных качеств самосознания, самоопределения, самоутверждения, развитие человека как социально-активной личности.

Нормативно-правовой основой СПД в образовательных учреждениях являются четыре уровня законов: международный, федеральный, региональный и институциональный.

На международном уровне СПД регулируется Конвенцией ООН о правах ребенка. На федеральном уровне – ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24. 07. 1998 г. № 124; Законом РФ «Об образовании»; ФЗ «Об основах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24. 06. 1999 г. № 120; Гражданским, Семейным, Трудовым, Жилищным и Уголовным кодексами РФ. Региональный уровень представляют постановления и программы, принятые на региональном и городском уровнях, методические рекомендации, письма органов управления по вопросам жизнедеятельности различных категорий детей. К институциональному уровню относятся ведомственные инструкции, письма, уставы учреждений, должностные инструкции.

Итак, изучив состояние проблемы социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях, мы рассматриваем ее как один из видов педагогической деятельности, направленный на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе.

Основными направлениями СПД в общеобразовательных учреждениях, как показал теоретический анализ и анализ практики, являются: диагностическое, превентивно-профилактическое, социально-адаптационное, посредническое. Данные направления СПД способствуют процессу

социализации ребенка. Специфика социально-педагогической деятельности, ее функции и направления обуславливают требования к современному педагогу, его готовность к данной деятельности.

1.2. Социально-педагогическая деятельность с детьми группы социального риска

Педагогам образовательных учреждений часто приходится работать с детьми, которых относят к «группе риска», имея в виду детей с проблемами в социализации. Это могут быть дети с отклонениями в поведении, развитии, испытывающие неблагоприятное влияние социума.

Для обозначения неблагополучного развития личности в школьной практике и в психологической литературе используется большое количество различных понятий. Это и «трудный» школьник, и «трудновоспитуемый», и «педагогически запущенный», и «с отклоняющимся поведением», и «с низким уровнем нравственной воспитанности», и «с девиантным поведением». Этот ряд мог бы быть продолжен, поскольку согласованности в определении понятий нет.

Одна группа исследователей (А.С. Белкин, Н.Н. Верцинская, И.А. Невский, Л.В. Янкина) считают, что «трудновоспитуемость» более широкое понятие, а «педагогическая запущенность» является ее предпосылкой и компонентом.

В.Ф. Шевчук, характеризуя понятие «трудные учащиеся», отмечает, что им обозначают тех учащихся, которые вызывают у взрослых трудности в общении, либо являются «неудобными» в общении в силу своих психологических особенностей или профессиональной некомпетентности самого педагога [240].

Некоторые авторы (Л.М. Зюбин, М.В. Карпова, В.А. Крутецкий, В.Г. Сенько) склонны отождествлять понятия «трудный» и «педагогически запущенный». Так, В.А. Крутецкий подчеркивает, что термин «трудный» указывает, прежде всего, на сложность педагогической работы с данной

категорией детей, а термин «педагогически запущенный» на истоки происхождения этих трудностей. Таким образом, «трудный» – это, прежде всего, педагогически запущенный ребенок, в воспитании которого были допущены педагогические ошибки.

Л.М. Зюбин отмечает отсутствие четких различий между этими понятиями, называя «педагогическую запущенность» истоком предшествующего воспитания личности, а «трудность» его результатом [90].

Другие исследователи проблемы считают трудновоспитуемость исходным моментом в возникновении отклоняющегося поведения [177].

В.Г. Степанов выделяет три признака, составляющих понятие «трудные дети»: 1) отклоняющееся от нормы поведение, 2) сложность коррекции нарушений поведения, 3) необходимость индивидуального подхода, определяя отклоняющееся поведение как признак «трудности» ребенка. Подчеркивая то, что трудным ребенка можно считать «... при наличии у учащегося устойчивых недостатков в характере и поведении. С таким учащимся бывает сложно общаться и умелому педагогу» [218, с. 11].

Исходя из сказанного выше, множество понятий, применяемых для обозначения учащихся с отклоняющимся поведением, обусловлено различными подходами к изучению данной проблемы. В педагогике таких учащихся обычно называют «педагогически запущенными», «с отклоняющимся поведением», «трудными» и «трудновоспитуемыми»; в психологии – «социально заброшенными», в криминологии – «с противонормным поведением», в медицине – «с аномальным поведением» и т.д.

Наиболее интересным нам представляется определение всех вышеназванных отклонений в развитии ребенка, данное В.Ф. Шевчуком, который использует понятие «отклоняющееся поведение», включающее все возможные отклонения в поведении учащихся, выделяя две составляющие – общественно опасные (преступления и правонарушения) и вызывающие неудобство в процессе взаимоотношений (озорство, шалости). Кроме того, автор отмечает, что отклоняющееся поведение характеризуется

неоднозначностью признаков, что обнаруживается уже в обозначении учащихся с такими признаками поведения (социально заброшенные, запущенные, трудновоспитуемые, с противонормным или аномальным поведением) [240].

Е.В. Змановская рассматривает отклоняющееся поведение с точки зрения понятий «нормальное»/«аномальное» поведение и определяет его критерии [89].

Одним из самых распространенных и общих является *статистический критерий* (метод), который позволяет определить норму для каждого явления с помощью подсчета *частоты*, с которой оно встречается в популяции. С точки зрения математической статистики, нормально все то, что встречается часто, т.е. не реже чем в 50% случаев. В соответствии с законом нормального распределения 2 – 3% людей по обе стороны от «нормального» большинства будут иметь выраженные нарушения поведения по определенному качеству (интеллект, общительность, эмоциональная устойчивость), а приблизительно по 20 % с обеих сторон соответственно — небольшие отклонения. Следовательно, конкретная форма поведения может признаваться нормальной в том случае, если она встречается у большинства людей.

Статистический критерий сочетается с качественно-количественной оценкой поведения по степени его выраженности и степени угрозы для жизни.

Психопатологический критерий используется в медицине. С точки зрения данного критерия, все поведенческие проявления можно разделить на две группы: нормальные и патологические в значении «здоровье — болезнь».

В соответствии с *социально-нормативным* критерием, поведение, соответствующее требованиям общества в данное время, воспринимается как нормальное и одобряется. Отклоняющееся поведение, напротив, противоречит основным общественным установкам и ценностям [89].

С точки зрения социально-нормативного критерия ведущим показателем нормальности поведения является уровень социальной адаптации личности. При этом нормальная, успешная адаптация характеризуется оптимальным

равновесием между ценностями, особенностями индивида и правилами, требованиями окружающей его социальной среды.

Можно выделить социальные и индивидуальные проявления дезадаптации. Социальными проявлениями дезадаптации являются:

- сниженная обучаемость, неспособность зарабатывать своим трудом;
- хроническая или выраженная неуспешность в жизненно важных сферах (семье, работе, межличностных отношениях, сексе, здоровье);
- конфликты с законом;
- изоляция.

В качестве индивидуальных проявлений дезадаптации могут рассматриваться:

- негативная внутренняя установка по отношению к социальным требованиям (несогласие с ними, непонимание, протест, оппозиция);
- завышенные претензии к окружающим при стремлении самому избегать ответственности, эгоцентризм;
- хронический эмоциональный дискомфорт;
- неэффективность саморегуляции;
- конфликтность и слабая развитость коммуникативных умений;
- когнитивные искажения реальности.

Человек может переживать различные чувства — от легкой тревоги и неуверенности в себе до невыносимых аффектов беспомощности, страха, отчаяния. При этом возможны расхождения между реальным социальным статусом личности и его индивидуальным осознанием.

Последний, *индивидуально-психологический*, критерий отражает всевозрастающую ценность каждой личности, ее индивидуальность. В соответствии с данным критерием современные требования к человеку предполагают сформированность внутренней позиции, способность принимать решения и делать выбор, а также личную ответственность за собственное поведение [89].

Определим специфические особенности отклоняющегося поведения личности:

1. Отклоняющееся поведение личности — это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам.

2. Отклоняющееся поведение наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям.

3. Изучаемое поведение характеризуется как стойко повторяющееся (многократное или длительное).

4. Отклоняющееся поведение рассматривается в пределах медицинской нормы.

5. Рассматриваемое поведение сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации.

6. Отклоняющееся поведение характеризуется выраженным индивидуальным и возрастно-половым своеобразием.

Таким образом, под отклоняющимся поведением мы понимаем устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Термин «отклоняющееся поведение» может применяться к детям не младше пяти лет, а в строгом смысле — после девяти лет. Ранее пяти лет необходимые представления о социальных нормах в сознании ребенка еще не сформированы, а самоконтроль осуществляется с помощью взрослых. Только к девяти годам можно говорить о наличии у ребенка способности самостоятельно следовать социальным нормам. Если же поведение ребенка младше пяти лет существенно отклоняется от возрастной нормы, то его целесообразно рассматривать как одно из проявлений незрелости, невротических реакций или нарушений психического развития.

Для выделения характерных особенностей отклоняющегося поведения младшего школьника нам представляется необходимым рассмотрение

основных видов отклоняющегося поведения, характерных для данного возрастного этапа.

В последнее время достаточно остро встает проблема отклоняющегося поведения, вызванная отклонениями в нервно-психическом здоровье детей, которые обнаруживаются приблизительно у 30% шестилетних и у 20% семилетних [89].

Применительно к детскому возрасту понятие «психическое здоровье» включает состояния, вызванные душевными потрясениями, неправильным воспитанием и другими социальными факторами, а не патологическое состояние ребенка (шизофрения, эпилепсия, умственная отсталость и т.д.).

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) отмечает, что нарушения психического здоровья связаны, как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами, стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями.

Основным условием нормального психосоциального развития (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая родителями и педагогами.

Исследования экспертов ВОЗ показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые живут в неблагоприятных семейных условиях. У большинства из них под влиянием определенных ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения: например, беспричинные страхи, нарушения сна, аппетита. Обычно эти нарушения носят временный характер, но у некоторых детей проявляются часто и приводят к социальной дезадаптации.

В последнее время в литературе все чаще встречается упоминание о еще одном виде отклоняющегося поведения – «аддиктивном поведении». В переводе с английского *addiction* — склонность, пагубная привычка. Если

обратиться к историческим корням данного понятия, то лат. *addictus* — тот, кто связан долгами (приговорен к рабству за долги). Иначе говоря, это человек, который находится в глубокой рабской зависимости от некоей непреодолимой власти. Некоторое преимущество термина «аддиктивное поведение» заключается в его интернациональной транскрипции, а также в возможности идентифицировать личность с подобными привычками как «аддикта» или «аддиктивную личность».

Зависимое (аддиктивное) поведение, как вид девиантного поведения личности, по мнению Е.В. Змановской, имеет множество подвидов, дифференцируемых преимущественно по объекту аддикции. Теоретически (при определенных условиях) это могут быть любые объекты или формы активности – химическое вещество, деньги, работа, игры, физические упражнения или секс.

В реальной жизни более распространены такие объекты зависимости, как: 1) психоактивные вещества (легальные и нелегальные наркотики); 2) алкоголь (в большинстве классификаций относится к первой подгруппе); 3) пища; 4) игры; 5) секс; 6) религия и религиозные культы.

В соответствии с перечисленными объектами выделяют следующие формы зависимого поведения:

- химическая зависимость (курение, токсикомания, наркозависимость, лекарственная зависимость, алкогольная зависимость);
- нарушения пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от еды);
- гэмблинг — игровая зависимость (компьютерная зависимость, азартные игры);
- сексуальные аддикции (зоофилия, фетишизм, пигмалионизм, трансвестизм, эксбиционизм, вуайеризм, некрофилия, садомазохизм);
- религиозное деструктивное поведение (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту).

По мере изменения жизни людей появляются новые формы зависимого поведения, например, сегодня чрезвычайно быстро распространяется

компьютерная зависимость. В то же время некоторые формы постепенно утрачивают ярлык девиантности [89].

Мы посчитали необходимым остановить свое внимание на данном отклонении в поведении, поскольку проблема распространения наркотических традиций в современном обществе очень тревожит педагогическую и медицинскую общественность. В последние годы неуклонно растет число детей, зависимых от наркотических веществ, причем возрастные рамки снизились до 8 лет, хотя аддиктивное поведение характерно, прежде всего, для подростков и старшеклассников.

Следует отметить, что часто не представляется возможным четко провести границу между отклоняющимся поведением и нарушениями социально-педагогической адаптации, поскольку имеется слишком мало формализованных признаков, по которым можно с точностью определить, что это именно отклоняющееся поведение.

Остановимся на причинах возникновения отклоняющегося поведения в младшем школьном возрасте, и, в частности, на нарушениях в системе отношений, определяющих в конечном итоге появление отклонений в нравственном развитии ребенка.

Мы придерживаемся тех общих теоретических положений, согласно которым личность есть система отношений индивида с окружающей средой. Именно в сфере отношений личности проявляются отклонения в ее развитии, что подтверждается исследованиями А.С. Белкина, В.Н. Мясищева и др.

В.Н. Мясищев определяет отношения как «активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков» [160]. Он представил структуру личности как систему отношений, которые, с одной стороны, проявляются и реализуются в деятельности и поведении, взаимодействии с окружающим миром, а с другой стороны, они, в свою очередь, формируются в деятельности, в процессе активного взаимодействия с предметами и объектами окружающей действительности.

В.Н. Мясищев выделил в системе отношений личности три группы: отношение к людям и общественным явлениям; отношение к явлениям природы и миру вещей; отношение к самому субъекту, считая отношение к людям доминирующим. Последнее нам представляется наиболее ценным в данной классификации, поскольку в младшем школьном возрасте этот фактор является наиболее значимым в развитии и формировании личности.

Подобное мнение высказывают и многие другие исследователи. В частности, А.С. Белкин пишет: «Связи ребенка с окружающим миром – именно тот «температурный показатель», который позволяет судить о его моральном самочувствии, о нравственном здоровье» [24, 25]. А.С. Макаренко отмечал: «...дефективность сознания – это, конечно, не техническая дефективность каких-то социальных явлений, социальных отношений – одним словом, это прежде всего испорченные отношения между личностью и обществом, между требованиями личности и требованиями общества» [144].

Большой интерес для нашего исследования представляет позиция Л.В. Симончик, классифицирующей признаки неблагополучия по сферам отношений конкретного школьника с окружающим миром, выделяя следующие подсистемы отношений: «ребенок – семья», «ученик – школа», «отношение к самому себе». Подсистема «ребенок – семья» включает в себя взаимодействие ребенка и его родителей, в подсистеме «ученик-школа» выделены: отношение к товарищам и коллективу класса, отношение к учебной деятельности, отношение к труду и общественнополезной деятельности, отношение к учителям. Подсистема «отношение к самому себе» выражается в том, дает ли себе школьник правильную оценку [208].

Данная точка зрения рассматривается в трудах В.А. Армавичюте, З.В. Баерюноса, Т.В. Писаревой, в которых выделены признаки неблагополучия в нравственном развитии личности с учетом сфер отношений, в частности, в сфере отношений «ребенок – семья» [12].

Многими исследователями представлены комплексы признаков, свидетельствующих об отклонениях в той или иной сфере отношений.

А.С. Белкин в сфере отношений «ученик – школа» выделяет следующие признаки:

1) отношение к товарищам, коллективу: игнорирование требований и решений коллектива, конфликты, противопоставление себя коллективу, пренебрежение общественным мнением, ограничение круга общения неформальной группой с негативными установками, стремление удовлетворять свои желания, не считаясь с интересами окружающих людей, неумение найти адекватные пути самоутверждения;

2) отношение к учебной деятельности: безразличное или отрицательное отношение к процессу учения, непонимание значимости учебного труда, узость познавательных интересов, значительные пробелы в знаниях;

3) отношение к труду и общественнополезной деятельности: нежелание трудиться, равнодушие к коллективным делам, отказ от участия в общественнополезных делах или эпизодическое, под давлением учителя, участие в них, отказ от выполнения общественных поручений, неуважение к результатам труда других людей;

4) отношение к учителям: сопротивляемость и невосприимчивость к педагогическому воздействию, неадекватные реакции на побуждения учителей, недоверие к педагогам, конфликт с педагогами, постоянные нарушения дисциплины, демонстративное поведение, невыполнение прямых требований педагогов [24].

В сфере отношений «ребенок – семья» включены следующие признаки:

1) отношение ребенка к родителям: неуважение, отсутствие авторитета;

2) отношение родителей к ребенку: отсутствие единства требований со стороны родителей; неправильное применение методов наказания и поощрения; равнодушие к духовному миру детей, ограничение воспитания заботой о физическом благополучии ребенка; чрезмерная родительская любовь, проявляющаяся во вседозволенности; преувеличенная требовательность и строгость; неправильная оценка способностей ребенка, неадекватное представление родителей о самостоятельности ребенка (чаще преувеличенное);

игнорирование индивидуальных особенностей ребенка; недооценка его физических возможностей, нежелание поддерживать связь со школой.

В сфере «отношение к себе» и своим поступкам: неумение правильно оценивать свои возможности, безответственное отношение к своим поступкам.

В данных классификациях мы считаем наиболее значимыми для возникновения отклоняющегося поведения младших школьников нарушения в подсистеме «ребенок – семья» и «ученик – школа» в части отношений к учителю.

Л.М. Зюбин в качестве причин трудновоспитуемости выделяет безнадзорность (объективную и субъективную), негативный пример родителей, асоциальный образ жизни, низкий потенциал семьи (интеллектуальный, культурный), когда интересы ограничиваются лишь заботой о материально-бытовых условиях, ошибки воспитания, отрицательное влияние нарушений в структуре внутрисемейного взаимодействия, и взаимодействия семьи с внешним миром [90].

В других работах (Н.В. Касярум, Л.В. Янкина) рассматриваются случаи возникновения отклонений в поведении ребенка по вине учителя. К ошибкам и недостаткам в работе учителя относят:

1) недостатки в организации учебного процесса, особенно на начальном этапе обучения (отсутствие системы в работе по ликвидации пробелов в знаниях учащихся, несоблюдение принципа индивидуального подхода в определении сложности заданий и оценивании успешности их выполнения, определении объема требований);

2) недостатки в организации индивидуальной работы со школьниками с отклоняющимся поведением, (недостаточное знание индивидуальных особенностей личности и деятельности учеников, неадекватная (часто заниженная) оценка интеллектуальных и нравственных возможностей учащихся, неправильный выбор средств педагогического воздействия, формирование отрицательной установки по отношению к ребенку, подчеркивание его отрицательных качеств);

3) недостатки в работе с семьей школьника (незнание учителем условий жизни и воспитания ребенка в семье, несовпадение требований семьи и школы, конфликтные отношения с родителями учащихся, отсутствие индивидуального подхода к семьям учащихся, отсутствие или недостаточная эффективность работы учителя по повышению психолого-педагогической культуры родителей);

4) недостаточный уровень психолого-педагогической культуры учителя (неумение учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся, незнание характерных особенностей учащихся с отклоняющимся поведением, неспособность определить степень и причины отклоняющегося поведения и т.д.);

5) недостаточно высокий уровень культуры педагога: несправедливость, раздражительность, необъективность, отсутствие внимания, чуткости, доброты, педагогического такта [106].

Следовательно, причиной возникновения отклоняющегося поведения у ребенка являются недостатки семейного воспитания, а ошибки и недоработки школьного воспитания отягощают и усугубляют нарушения его нравственного развития.

Таким образом, в основе возникновения отклонений в нравственном развитии учащихся лежат причины психолого-педагогического характера, и преодоление этих отклонений возможно лишь при применении мер социально-педагогического характера. Кроме того, большинство исследователей придерживаются мнения, что возникновению отклоняющегося поведения у детей способствует комплекс причин. Заметим, возникновение отклонений в поведении учащихся не связано с каким-либо конкретным возрастным периодом развития ребенка, отклонения могут наблюдаться в любом возрасте.

А.С. Белкин относит к признакам начальных форм педагогической запущенности младших школьников замкнутость, угрюмость, или, наоборот, чрезмерную возбудимость, расторможенность, эмоциональную неустойчивость, невоспитанность чувств (частое несовпадение эмоциональной реакции с характером ситуации), неустойчивость основных навыков и

привычек общего поведения. При этом, по мнению автора, одним из первых и серьезных признаков педагогической запущенности является негативное отношение к учебе [25].

По мнению В.Г. Сенько, оптимизации процесса перевоспитания младших школьников с отклоняющимся поведением способствует ряд обстоятельств. Во первых, негативные качества личности еще не имеют той прочности и устойчивости, которая есть у школьников более старшего возраста; во вторых, нервная система младшего школьника достаточно пластична, что объясняет его доверчивость и подверженность влиянию первого учителя; в третьих, важнейшие для личности системы отношений оказываются еще недостаточно сформированными к данному возрасту и достаточно легко поддаются коррекции [206].

Таким образом, школьник с отклоняющимся поведением это обобщенное понятие, которое обозначает личность, имеющую те или иные отклонения в основных видах отношений, причиной которых являются недостатки и ошибки в воспитании, определяющие ущербное нравственное развитие личности.

Неоднозначность заложена и в педагогическую классификацию детей, в основе которой лежат отклонения в поведении. По сути, классификация должна представлять всестороннее описание личности по всем ее составляющим: развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы, соотношение биологического и социального, индивидуально-психологические особенности и пр. В каждой из составляющих устанавливаются типы «норма» и «отклонения», между которыми есть переходные формы. Таким образом, дается характеристика ряда комбинаций в оценке личности: с нормальным развитием познавательной сферы, но с отклонениями в индивидуально-психологических особенностях, с нормальным развитием познавательной сферы, но с отклонениями в развитии мотивационной сферы и т.д.

Психологическая характеристика дополняется некоторыми социальными признаками, причем каждая из составляющих осложнена условиями среды и воспитания, которые дифференцированы по качеству, составу, длительности

воздействия и т.д. Таким образом, появляется возможность углубления и дифференциации классификации, ее индивидуализации.

Однако разработка и составление подобных классификаций сопряжены с определенными трудностями. Во-первых, сам процесс составления такой классификации достаточно трудоемкий и требует высокого профессионализма. Во-вторых, существующие методики выявления «нормы» и «отклонений» являются несовершенными. Исходя из этого, большинство классификаций основывалось на анализе ограниченного количества групп признаков, вследствие чего поведение личности стали рассматривать как обусловленное интенсивным влиянием какой-либо одной группы факторов, а не как результат взаимодействия факторов окружающей среды.

Наибольшую известность приобрели классификации, составленные представителями уголовно-антропологического направления, которые мало учитывали влияние на формирование личности социально обусловленных факторов, что вызывало резкую критику. В частности, в рецензии на книгу М. Гернета «Общественные причины преступности», Г. Фельдштейн [225] не соглашается с утверждением, что на преступность оказывают решающее влияние пол, возраст, внебрачное происхождение, раса, физическое развитие. При этом он оспаривал деление факторов на физические и антропологические, считая, что в определенных условиях они могут дать аналогичный эффект.

Представители социологического направления утверждали, что основным фактором, формирующим поведенческие реакции человека, является устройство общества (экономическое, политическое, социальное).

Многие исследователи, отмечая различную степень несоответствия поведения моральным нормам и требованиям социума, выделяют стадии развития трудновоспитуемости (Н.Н. Верцинская), степени (И.А. Невский, В.Г. Сенько), или уровни (М.В. Карпова, Н.Т. Молчанов) педагогической запущенности.

Представим некоторые классификации детей с отклоняющимся поведением (табл. 3.)

Типы детей с отклоняющимся поведением.

Автор	Типы детей с отклоняющимся поведением
А.И. Зак	<p><u>3 типа детей-преступников:</u></p> <p><i>Первый тип</i> – случайные представители.</p> <p><i>Второй тип</i> – прирожденный, характеризуется плохой наследственностью, явными дефектами в психофизическом развитии, крайними проявлениями ранней развращенности.</p> <p><i>Третий тип</i> – наиболее распространенный, составляющий ядро детской преступности. Причинами преступности в этой группе являются голод и холод.</p>
П.Г. Бельский	<p><u>5 групп детей с отклонениями в поведении:</u></p> <p><i>Первая группа</i> – страстные и эмоциональные дети, которым характерно желание любой ценой удовлетворить свои потребности. Легко поддается коррекции. В эту группу входит примерно 40% детей с отклонениями в поведении.</p> <p><i>Вторая группа</i> – абулические и податливые субъекты, легко поддающиеся воспитательному воздействию, но слишком зависимые от случайных влияний внешней среды. Таких детей примерно 25%.</p> <p><i>Третья группа</i> – дети-фантасты. Это мечтательные натуры, с пылким воображением, непоседы, «бродяги по призванию». Эффективность воспитательного воздействия зависит от профессиональной чуткости педагога при выборе их образа жизни и профессии. Их число составляет приблизительно 25%.</p> <p><i>Четвертая группа</i> – нравственно и умственно дефективные дети.</p> <p><i>Пятая группа</i> – психически больные дети. Отклонения в поведении этих групп с трудом поддаются коррекции</p>
П.Ф. Лесгафт	<p><u>Выделяет следующие школьные типы:</u></p> <p>1. <i>Лицемерный тип</i>. Сдерживать негативные проявления таких детей может только боль, которой они больше всего боятся и старательно избегают, и физическая сила, перед которой они преклоняются.</p> <p>2. <i>Добродушный тип</i>. Им свойственно защищать слабых, безукоризненно выполнять свои обязанности, но они легко бросают начатое дело.</p> <p>3. <i>Честолюбивый тип</i>. Внешне очень «положительные» дети. Данный тип развивается в условиях нездорового соревнования, либо захваливания и постоянных поощрений.</p>

	<p>4. <i>Мягко-забитый</i> (заласканный) тип. Они отличаются непоследовательностью поведения: мягкость и покорность сменяется требовательностью, неудовлетворенностью, несговорчивостью. К занятиям они равнодушны, ненадежны как партнеры по общению, вместе с тем трудолюбивы и общительны, но безынициативны.</p> <p>5. <i>Злостно-забитый</i> тип. Дети отличаются резкостью, грубостью, циничностью и лживостью. К школьным занятиям относятся вяло и безынициативно.</p> <p>6. <i>Угнетенный тип</i>. Дети этого типа характеризуются стойкостью в отношении своих решений, выносливостью, но не уверены в себе, вследствие чего они ограничивают свои желания и потребности и склонны подчиняться необходимости</p>
Э.Г. Костяшкин	<p><u>3 группы трудных учащихся:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дети, имеющие психоневрологические аномалии. 2. Педагогически запущенные. 3. Учащиеся, имеющие аномалии в умственном развитии.
А.И. Кочетов	<p><u>Четыре группы трудных учащихся:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дети с нарушениями в сфере общения. Самый распространенный тип. 2. Дети с неадекватной эмоциональной реакцией. 3. Дети с односторонним умственным развитием. 4. Дети с аномальным развитием волевой сферы. <p><u>Три группы детей с искаженным уровнем общего развития:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дети с отклонениями в психическом развитии. 2. Дети с отрицательными личностными чертами. 3. Дети с несформированностью социально-целевого индивидуального опыта.
В.Г. Степанов	<p><u>Две категории детей с отклоняющимся поведением:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) с привычными отклонениями в нравственном развитии; 2) с акцентуациями характера и темперамента
Е.И. Петухов	<p><u>Разновидности отклоняющегося поведения:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Непослушание: шалость, озорство. 2. Детский негативизм. 3. Упрямство. 4. Капризы. 5. Своеволие. 6. Недисциплинированность. 7. Правонарушения

Существуют различные мнения о стадийности развития педагогической запущенности как предпосылки и компонента трудновоспитуемости.

В зависимости от соотношения положительных и отрицательных качеств личности и наличия отклонений в поведении ребенка, В.Г. Сенько относит его к определенной группе. Первая степень педагогической запущенности характеризуется наличием у ребенка целого комплекса отрицательных качеств, а положительные качества оказываются заслоненными негативными проявлениями. У детей со второй степенью педагогической запущенности положительные качества, присутствующие наряду с отрицательными, оказываются менее завуалированными. Для третьей степени характерно наличие незначительных признаков педагогической запущенности на фоне положительных качеств личности [206].

И.А. Невский выделяет три стадии педагогической запущенности на основе наличия и степени проявления ее элементов. Первая стадия характеризуется постепенным накоплением элементов, проявление которых еще не заметно, на второй стадии элементы педагогической запущенности проявляются достаточно ярко, а на третьей стадии наблюдается систематическое проявление элементов педагогической запущенности, заключающееся в совершении антиобщественных поступков, систематическом нарушении дисциплины, непринятии норм морали [166].

Н.Т. Молчанов прослеживает три степени педагогической запущенности (легкую, среднюю и глубокую), каждой из которых свойственен определенный комплекс признаков. Для легкой степени характерны непослушание, легкомысленное отношение к учебе, тяготение к дружбе с нарушителями дисциплины, стремление уклониться от общественнополезных дел и поручений, частые нарушения дисциплины. Учащиеся со средней степенью педагогической запущенности систематически нарушают дисциплину, имеют снижение годовой оценки за поведение, отрицательно относятся к учебе, выполняя учебные задания по принуждению взрослых, равнодушно относятся к жизни классного коллектива, имеют ряд отрицательных привычек. Глубокая

степень педагогической запущенности характеризуется нежеланием учиться, злостными нарушениями дисциплины, вплоть до совершения хулиганских действий, уходов из дома и краж [153].

Н.Н. Верцинская выделяет четыре стадии развития трудновоспитуемости.

Первая стадия отличается появлением личностных недостатков и неадекватного нравственным нормам поведения; для второй стадии характерно закрепление личностных недостатков в привычные нормы поведения; на третьей стадии наблюдается переход личностных недостатков в отрицательные качества личности, в результате которого формируется стереотип негативного поведения, на четвертой стадии под влиянием отрицательных личностных качеств, отрицательного опыта поведения и системы оправдательных мотивов развивается потребность в негативном поведении [49, 54].

А.И. Кочетов прослеживает ряд уровней трудновоспитуемости в соответствии с сопротивляемостью педагогическим влияниям, отношением к людям и себе, направленностью личности. Для первого уровня характерно сочетание отрицательных свойств личности с неопределенной ситуационной направленностью и избирательно негативным отношением к воспитанию; для второго – направленность на себя, негативное отношение к школьному обучению и педагогическим воздействиям; для третьего – отрицательная направленность, стоящая на грани правонарушений, негативное отношение к воспитательному процессу, нормам морали и коллективу сверстников [126].

Общая характеристика личности школьника с отклоняющимся поведением указывает лишь на общие характерные признаки, позволяющие отнести ребенка к данной категории, и поэтому не может отразить всего многообразия проявления данного педагогического явления в реальной действительности, поскольку такие дети различаются и по характеру проявления, и по содержанию отклонений.

Типология учащихся с отклоняющимся поведением служит не только средством диагностики, но и средством, позволяющим планировать и осуществлять работу с этими учащимися в соответствии с принципами

дифференциации и личностно ориентированного подхода, а также средством выявления причин отклоняющегося поведения для организации эффективной профилактической работы. По нашему мнению, типология учащихся с отклоняющимся поведением должна соответствовать следующим требованиям: во-первых, способствовать выявлению и объяснению причин возникновения отклонений; во-вторых, отвечать целям диагностики, т.е. раскрывать сущность и характер отклонений; в-третьих, выполнять профилактические задачи, которые заключаются в помощи педагогам в выявлении ранних отклонений в нравственном развитии ребенка; и, наконец, в-четвертых, намечать пути и средства преодоления отклоняющегося поведения.

В зависимости от целей исследования, в основу многих классификаций, имеющих в педагогической литературе, берутся различные характеристики: типичные, наиболее часто встречающиеся отклонения (А.С. Белкин, Л.М. Зюбин); уровень моральной воспитанности (А.В. Зосимовский); отклонения в эмоционально-волевом развитии (А.М. Печенюк); направленность личности (Б.Ф. Райский, Г.Н. Медведев); положение ученика в классе, характер его товарищеских и дружеских связей за пределами школы, его отношение к учению, семейным условиям, причины аномального поведения (Т.В. Писарева); условия семейного воспитания (З.В. Баерюнас); мера удовлетворения и потребности детей в общении, информации и деятельности (Н.Т. Молчанов).

На наш взгляд, наиболее ценными с точки зрения их использования в воспитательном процессе являются классификации, в которых вскрываются причины отклоняющегося поведения и определяются пути педагогической коррекции. Л.В. Янкина выделяет три группы школьников на основе взаимодействия коллектива и личности: 1) учащиеся, которым характерно равнодушное отношение к коллективу; 2) учащиеся, характеризующиеся неудовлетворенностью своим положением в коллективе и сложившейся системой отношений; 3) учащиеся с отрицательным отношением к коллективу, выступающие против него [252]. Т.В. Писарева, используя, в качестве

критериев причины, вызывающие отклонения (неблагополучное положение ребенка в школьном коллективе и характер его дружеских связей вне школы, личностные особенности, неблагоприятное влияние семейного воспитания), выделяет типы школьников: учащиеся, которые не удовлетворены своим положением в семье, системой сложившихся внутрисемейных отношений и выступающие против этих отношений; учащиеся, которые не удовлетворены своим ролевым положением, вследствие чего они тяготеют к общению с нарушителями общепринятых норм поведения; дети с надломленной психикой, имеющие избыток энергии, объясняющийся темпераментными свойствами, которую взрослые не сумели направить в нужное русло [180]. А.М. Печенюк называет четыре группы школьников, исходя из причин отклонений в эмоционально-волевой сфере: «тревожно-мнительные», «эгоисты», «расторможенные», «агрессивные» [177].

А.И. Кочетов выделяет типы отношений трудновоспитуемых к окружающей педагогической и социальной среде на основе отношения школьника к людям, самому себе, внешней среде и воспитательным воздействиям: 1) инертный, для которого характерны ограниченное общее развитие и слабая активность; 2) приспособленческий, характеризующийся не определившейся направленностью, подверженностью постороннему влиянию, склонностью к подражанию, лавированию в окружающей среде; 3) обостренно-противоречивый, при котором школьникам свойственна зависимость нравственности или безнравственности поступков от внешних обстоятельств; 4) конфликтно-враждебный, проявляющийся в болезненной самолюбии, эгоизме, враждебной настроенности к общественно значимым делам [126].

Ряд исследователей выделяет 4 стадии отклоняющегося поведения: 1) отклонения в поведении, выражающиеся в отклонении от возрастных норм или в странностях поведения, свойственные тем детям, которые не нарушают порядка; 2) нарушения социальных норм, выражающиеся в проявлениях отрицательных черт характера, не являющиеся правонарушениями; 3) преступления и правонарушения; 4) отклонения, которые связаны с

психопатическими чертами личности психически больных людей [57]. В свое время данная попытка не получила признания и в практике принято выделять две категории: делинквентное поведение и проступки, которые не выходят за рамки детской шалости [208]. Б.Н. Алмазов также выделяет два вида отклоняющегося поведения – противоправное, проявляющееся в присвоении чужого, агрессивности и т.д. и делинквентное, для которого характерны злоупотребление спиртными напитками, побеги из дома, бродяжничество и т.д. [6]

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, понятие «школьник с отклоняющимся поведением» является обобщенным и используется для обозначения комплекса признаков, которые указывают на неблагополучие в развитии личности.

Личностно ориентированный подход учитывает современные достижения в поиске новых путей социально-педагогической деятельности с детьми с отклоняющимся поведением.

Таким образом, под отклоняющимся поведением мы понимаем устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Понятие «школьник с отклоняющимся поведением» является интегрированным и используется для обозначения комплекса признаков, которые указывают на неблагополучие в развитии личности. Теоретический анализ позволяет выделить основные признаки, характеризующие личность школьника с отклоняющимся поведением:

- Невосприимчивость к педагогическим воздействиям, сопротивляемость общепринятым формам и методам педагогического воздействия, которая обуславливает трудность работы с этой категорией детей.
- Наличие отклонений в основных видах отношений, в частности, в подсистеме «ребенок – семья» и «ученик – школа».

- Искажения в общественной направленности личности в сфере отношения к людям, к самому себе, к внешней среде и воспитательным воздействиям.

- Подверженность влияниям педагогически неблагоприятной или асоциальной среды, в которой находятся истоки возникновения отклоняющегося поведения.

- Устойчивость и систематичность нарушения общепринятых форм поведения: непослушание, детский негативизм, упрямство, капризы, своеволие, недисциплинированность, правонарушения.

- Деформация стержневых качеств личности и, в частности, недостатки характера.

Итак, отклоняющееся поведение школьников фактически определяется соответствием или несоответствием поступков социальным ожиданиям.

Можно выделить основные факторы, обуславливающие девиантное поведение несовершеннолетних:

1. *Биологические факторы* выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребенка, затрудняющих его социальную адаптацию. Речь идет о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической коррекцией требуют также и медицинской. К ним относятся:

- генетические, которые передаются по наследству;
- психофизиологические, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды, новых видов энергии, приводящих к различным соматическим заболеваниям;
- физиологические, включающие в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность и т.д., что приводит к искажению системы межличностных отношений ребенка в среде сверстников, коллективе.

2. *Психологические факторы*, в которые включается наличие у ребенка психопатологии или акцентуации отдельных черт характера. Эти отклонения

выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка. Дети с явно выраженной психопатией, которая является отклонением от норм психического здоровья человека, нуждаются в помощи психиатров.

В случае несформированности системы нравственных ценностей школьника сфера его интересов начинает принимать преимущественно корыстную, насильственную, паразитическую или потребительскую направленность. Для таких детей характерен инфантилизм, примитивность в суждениях, преобладание развлекательных интересов.

3. *Социально-педагогические факторы* выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, что приводит к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного социального опыта; к стойкой школьной неуспешности ребенка и разрыву связей со школой, ведущей к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков. Такие дети, как правило, изначально бывают плохо подготовлены к школе, негативно относятся к домашним заданиям, выражают безразличие к оценкам, что говорит об учебной дезадаптации [63].

Важным фактором отклонений в психосоциальном развитии ребенка является неблагополучие семьи. Следует выделить определенные стили семейных взаимоотношений, ведущих к формированию асоциального поведения несовершеннолетних:

- дисгармоничный стиль воспитательных и внутрисемейных отношений;
- нестабильный, конфликтный стиль воспитательных влияний в неполной семье, в ситуации развода, длительного раздельного проживания детей и родителей;
- асоциальный стиль отношений в дезорганизованной семье с систематическим употреблением алкоголя, наркотиков, аморальным образом

жизни, криминальным поведением родителей, проявлениями мало мотивированной «семейной жестокости» и насилия.

Семья и ее воздействие на психосоциальное развитие ребенка показывает, что у большой группы детей нарушены условия их ранней социализации. Часть из них пребывает в условиях стрессовых ситуаций с риском физического или психического насилия, ведущих к различным формам девиации; другие – вовлечены в преступную деятельность с формированием устойчивых форм делинквентного или криминального поведения.

4. *Социально-экономические факторы* отражают социальное неравенство; расслоение общества на богатых и бедных; обнищание значительной массы населения, ограничение социально приемлемых способов получения достойного заработка; безработицу; инфляцию и, как следствие, социальную напряженность.

5. *Морально-этические факторы* проявляются, с одной стороны, в низком уровне морали современного общества, разрушении духовных ценностей, в утверждении психологии «вещизма», падении нравов; с другой – в нейтральном отношении общества к проявлениям девиантного поведения. Не удивительно, что следствием равнодушия общества к проблемам детской безнадзорности, алкоголизма или проституции, являются пренебрежительное отношение ребенка к семье, школе, государству, безделье, бродяжничество, формирование молодежных группировок, агрессивное отношение к другим людям и себе [63].

Таким образом, девиантное поведение представляется как нормальная реакция на ненормальные для ребенка или группы подростков условия (социальные или микросоциальные), в которых они оказались, и в то же время как язык общения с социумом, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны. В современных условиях в процессе социализации подростка приобретает особую значимость социально-педагогическая поддержка в условиях образовательного учреждения, позволяющая ребенку накапливать собственный опыт, тренирующая его

самостоятельность, способствующая его самоопределению. Педагогическая поддержка – это установление подлинно гуманных отношений между взрослым и ребенком, в которых есть место сочувствию и сопереживанию, откровенности со стороны взрослого, которые позволяют ребенку дистанцироваться от педагога без риска потерять его расположение и уважение.

В работе педагога с детьми «группы риска» важным моментом является вовлечение их в деятельность, для приобретения навыков общественного поведения в различных социальных институтах. Наибольшую воспитательную ценность имеет производительный труд, когда сами продукты труда оказывают материальное стимулирование. Одна из форм участия подростка в труде – самообслуживание. Работа, например, в школьной столовой и дома по хозяйству приучает заботиться о близких, воспитывает аккуратность и упорство. Важно, чтобы труд для ребенка был разнообразным и интересным, не был в тягость.

Учитывая, что у детей «группы риска» нарушена способность нормального человеческого общения, потеряно доверие к взрослым, они грубы и заносчивы со сверстниками, поэтому воспитание способности общения – одно из важных направлений их социализации. Следует понимать, что отчужденность подростков часто возникает вследствие их закомплексованности, низкой самооценки, поэтому важно воспитать у них чувство собственного достоинства, а для этого проявлять к ним повышенную заботу, поверить в них, в воспитательной работе опираться на положительные качества их личности.

В труде и общении, в разнообразной творческой деятельности воспитываются нравственные начала личности, формируются ее цели и идеалы, интересы и потребности, полезные для общества. Способствует предупреждению отклонений в поведении детей «группы риска» так называемый метод реконструкции характера, суть которого в перевоспитании, изменении сознания подростка с опорой на нравственные качества личности.

При этом важно учитывать, что дети «группы риска» часто имеют различные психические отклонения.

Педагог помогает трудному подростку познать самого себя, разобраться в отношениях с окружающими, приобрести необходимые знания, гражданские и профессиональные качества, достичь нормальных отношений с родителями, учителями, сверстниками, сформировать творческие увлечения. Работу с подростком «группы риска» необходимо спланировать так, чтобы он уверовал в реальность поставленной цели.

Работа с подростками «группы риска» обязательно предполагает педагогический процесс перевоспитания – предупреждения или преодоления различных отклонений в поведении ребенка.

Процесс перевоспитания представляет трудность как для воспитанника, так и для воспитателя. Воспитанник должен заинтересоваться перспективой нового пути, воспитатель – поверить в человека, проанализировать его прошлое, настоящее, увидеть перспективу, поставить воспитательную цель и добиваться ее осуществления. Педагог должен помочь ребенку «группы риска» в корне изменить свое поведение и деятельность, сознание и стремление, чувства и волю. Он включает его в общественно полезный труд, приобщает его к культуре и спорту, стимулирует его на самовоспитание и самообразование.

Основные направления СПД с детьми «группы риска» в общеобразовательном учреждении представлены в табл. 4.

В работе педагога с детьми «группы риска» можно выделить четыре этапа.

Первый этап – выявление детей «группы риска», причин отклонений в развитии и поведении, изучение окружающей ребенка среды.

Второй этап – обеспечение психологической готовности ребенка к перевоспитанию. Он включает беседы с ребенком «группы риска», вхождение в доверие к нему, пробуждение его интереса к той или иной деятельности.

Третий этап – это процесс накопления ребенком «группы риска» положительного опыта взаимодействия с окружающими, формирование

нравственно положительных качеств, поступков. Важно постоянно держать этот процесс под контролем и при небольших подвижках поощрять ребенка, направлять его на дальнейшее изменение своего поведения. Задача учителя в работе с детьми «группы риска» состоит в том, чтобы помочь им преодолеть возникший кризис и самостоятельно изменить свою жизнь. На этом этапе важно, чтобы воспитанник сам научился оценивать свои поступки, их положительные и отрицательные стороны, причины и самостоятельно находить путь дальнейшего поведения. В этом ему помогает ориентация на идеал, обрести который помогает ему педагог.

Четвертый этап – самовоспитание, когда воспитанник должен самостоятельно выйти из кризиса [46, с. 67].

Таблица 4

Основные направления СПД с детьми «группы риска»

Направление	Цель	Мероприятия
Диагностическое	Выявление детей «группы риска», определение их проблем	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание базы данных детей с проблемами в социализации. 2. Сбор информации об условиях развития ребенка. 3. Диагностика личностных особенностей ребенка. 4. Выявление системы межличностных отношений ребенка
Первентивно-профилактическое	Создание социальных условий для успешной социальной адаптации детей, раскрытие их творческого и личностного потенциала	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение интересов и склонностей школьников. 2. Включение в кружковую, общественно-полезную, культурно-массовую и спортивную деятельность. 3. Пропаганда здорового образа жизни, формирование позитивного мышления. 4. Ознакомление с правами и обязанностями школьников. Правовой всеобуч. 5. Профилактика аддиктивного поведения. 6. Привлечение трудных подростков к работе в школьных трудовых отрядах. 7. Организация досуга и отдыха детей в каникулярное время

Социально-адаптационное	Развитие способности к бытовой, нравственной, социальной адаптации; восстановление ребенка в правах, статусе, здоровье, восстановление утраченных социально значимых качеств личности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование адекватных моделей поведения. 2. Исправление тех особенностей развития, которые не соответствуют общепринятым нормам: физическим, психическим, педагогическим и социальным. 3. Развитие коммуникативных навыков. 4. Развитие познавательных интересов и навыков учебной деятельности. 5. Создание условий для повышения социального статуса ребенка. 6. Повышение самооценки, создание ситуации успеха. 7. Обучение способам разрешения конфликтных ситуаций. 8. Снижение уровня тревожности и агрессивности подростков. 9. Профориентационная деятельность. 10. Создание условий для укрепления и сохранения здоровья. 11. Развитие навыков организации культурного досуга
Посредническое	Организация межведомственного и внутришкольного взаимодействия социальных, образовательных, коррекционно-развивающих, административных, правовых структур в решении проблем школьников. Информация для родителей об особенностях физического и психического развития детей.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Привлечение школьных психологов к диагностической, коррекционной деятельности. 2. Организация взаимодействия с учреждениями дополнительного образования по проблемам досуга, созданию клубов по интересам, проведению семейных праздников, конкурсов и т.д. 3. Помощь в координации деятельности с органами опеки, комиссиями по делам несовершеннолетних по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положению конкретного ребенка. 4. Помощь в информационном обеспечении семьи, ребенка, педагогов по вопросам социально-правовой защиты, межличностного взаимодействия, воспитания. 5. Привлечение медицинских учреждений к решению проблем в состоянии здоровья детей «группы риска»

Таким образом, социально-педагогическая деятельность в общеобразовательном учебном заведении направлена на выявление детей «группы риска», диагностику причин отклонений в их развитии и поведении, определение своеобразия формирования их личности, особенностей взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, на разработку

общепедагогических мероприятий и специальных мер по предупреждению и преодолению негативных тенденций в их развитии и формировании личности.

Педагог помогает трудному подростку познать самого себя, разобраться в отношениях с окружающими, приобрести необходимые знания, гражданские и профессиональные качества, достичь нормальных отношений с родителями, учителями, сверстниками, сформировать творческие увлечения. Работу с подростком «группы риска» необходимо спланировать так, чтобы он уверовал в реальность поставленной цели. Для преодоления или предупреждения отклоняющегося поведения школьников необходимо, в первую очередь, нейтрализовать негативное влияние социальной среды, ограничить отрицательное воздействие социальных факторов, предложить образцы позитивного поведения, опыт социально одобряемой деятельности в условиях школы.

1.3. Социально-педагогическая деятельность с семьей

Среди причин отклоняющегося поведения детей значительная роль принадлежит семье. В поведении детей и подростков, в их отношении к нравственным и культурным ценностям, в общении со сверстниками и взрослыми явно отражаются семейная микросфера, ее положительные и отрицательные стороны, ее достоинства и недостатки. Поэтому изучение атмосферы семейного воспитания является необходимой составной частью деятельности педагога.

Являясь социальным образованием, семья имеет определенные социальные функции, которые отражают как общественные потребности, так и индивидуальные потребности членов семейной группы.

Главной функцией семьи в научно-педагогической литературе называется функция первичной (или базовой) социализации ребенка, его формирование.

Многие авторы (Г.И. Крайнов, В.Е. Каган, М.С. Мацковский, Б.Ю. Шапиро, Л.В. Чуйко и др.) отмечают преобладание различных моделей семьи, развитие кризисных явлений в семье, коренные изменения в сфере

экономической функции, изменения эмоционально-психологических проявлений, увеличение числа неполных семей, изменение социального статуса. Эти изменения отражаются в нестабильности семьи, отказе от опыта воспитания предыдущих поколений, на смену авторитету власти родителей приходит авторитет их личности, что делает позицию отца и матери в отношениях с детьми драматичной.

Наблюдается дезорганизация семей, т.е. увеличение числа так называемых конфликтных семей, где родители, в силу внутрисемейных противоречий, не могут найти общих подходов к воспитанию детей. В таких семьях отсутствуют необходимые условия для нормальной социализации и развития личности ребенка.

Анализ научной литературы, опыт социально-педагогической деятельности в образовательном учреждении показывают необходимость воздействия на семью, с целью повышения ее позитивного влияния на социализацию личности ребенка, т.е. в этом случае семья становится объектом СПД, при этом учитываются ее составляющие как системы: структура, окружение, функционирование и история развития.

Под структурой семьи понимается система отношений родства, а также совокупность духовных, нравственных, психологических отношений, внутрисемейные установки, отношения власти и авторитета [230, с. 69]. В структуре семьи учитываются: количество членов семьи, их родственные связи, наличие подсистем в семье, характер взаимоотношений в подсистемах, границы взаимоотношений, взаимоотношения между членами семьи, взаимоотношения между семьей как системой и ближайшими родственниками и друзьями.

Вторым компонентом семьи как системы является ее окружение, под которым понимается ситуация проживания, социально-экономический статус, взаимоотношения семьи с соседями и вообще в социуме, влияние референтной группы «большой» семьи, сильные и слабые стороны этого влияния.

Третьим компонентом является ее функционирование, включающее в себя ролевую деятельность ее членов – совокупность установок, норм и

образцов поведения, отражающих отношение одних членов семьи относительно других, взаимосвязь с окружением, в том числе с образовательными учреждениями.

Четвертым компонентом семьи-системы является история ее развития. Она включает в себя генеалогическое древо семьи, обычаи, традиции и стадии становления семейной жизни.

При организации СПД с семьей необходимо учитывать, что любая система стремится к неизменному самосохранению, что осложняет влияние извне на семью, на ее воспитательный потенциал.

Воспитательный потенциал семьи складывается из биологического, психологического, экономического и социального компонентов.

Биологический компонент составляет наследственность, которая передается из поколения в поколение генопрограммой, определяющей состояние психики индивида.

Психологический компонент включает тип семьи, выполнение ролевых функций ее членами, тип взаимоотношений в семье (авторитарный, демократический, попустительский), наличие или отсутствие педагогических способностей у родителей и уровень их интеллектуального развития, нравственно-психологический климат в семье.

Основными составляющими *экономического компонента* являются уровень доходов семьи, наличие жилья, другие материальные блага.

Социальный компонент воспитательного потенциала семьи складывается из принадлежности семьи к определенной этнической группе, социального статуса семьи, образования родителей, их профессии и занимаемой должности, культурного и духовного уровня развития [70].

Психологический анализ мотивов воспитания ребенка родителями представлен в работах А.С. Спиваковской, О.А. Карабановой, Э.Г. Эйдемиллера и др. которые подразделяют все мотивы на три группы: реализующие ценностное отношение к ребенку (мотив, реализующий потребность в привязанности, эмоциональном контакте и поддержке и мотив,

реализующий потребность в смысле жизни), социальные (мотив долга и мотив социального самоутверждения) и инструментальные (мотивы деятельности воспитания).

Понятие «родительское отношение» имеет наиболее общий характер и указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Как правило, в структуре родительского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты [103, 216, 246].

Эмоциональный компонент включает в себя отношение к ребенку.

Когнитивный компонент определяет особенности родительского восприятия и способ общения с ребенком.

Поведенческий компонент определяет характер приемов воздействия на ребенка.

Эмоциональный компонент включает в себя отношение к ребенку. Выделяют три спектра отношений, составляющих любовь родителей к своему ребенку: симпатия – антипатия, уважение – пренебрежение, близость – дальность [216]. Сочетание этих аспектов отношений позволяет описать некоторые типы родительской любви.

Действенная любовь (симпатия, уважение, близость). Формула родительского семейного воспитания такова: «Хочу, чтобы мой ребенок был счастлив, и буду помогать ему в этом».

Отстраненная любовь (симпатия, уважение, но большая дистанция с ребенком). «Смотрите, какой у меня прекрасный ребенок, жаль, что у меня не так много времени для общения с ним».

Действенная жалость (симпатия, близость, но отсутствие уважения). «Мой ребенок не такой, как все. Хотя мой ребенок недостаточно умен и физически развит, но все равно это мой ребенок и я его люблю».

Любовь по типу снисходительного отстранения (симпатия, неуважение, большая межличностная дистанция). «Нельзя винить моего ребенка в том, что он недостаточно умен и физически развит».

Отвержение (антипатия, неуважение, большая межличностная дистанция). «Этот ребенок вызывает у меня неприятные чувства и нежелание иметь с ним дело».

Презрение (антипатия, неуважение, малая межличностная дистанция). «Я мучаюсь, беспредельно страдаю оттого, что мой ребенок так неразвит, неумен, упрям, труслив, неприятен другим людям».

Преследование (антипатия, неуважение, близость). «Мой ребенок негодяй, и я докажу ему это!»

Отказ (антипатия, большая межличностная дистанция). «Я не хочу иметь дела с этим негодяем» [216].

В эмоциональном отношении родителя к ребенку можно выделить несколько вариантов отношений от безусловно положительного до открытого негативного полюса.

Безусловное эмоциональное принятие ребенка предполагает дифференциацию личности ребенка и его поведения. Отрицательная оценка и осуждение родителем конкретных поступков и действий ребенка не влечет за собой отрицания его эмоциональной значимости и снижения его самооценки для родителя. Такой тип эмоционального отношения наиболее благоприятен для развития личности ребенка, так как обеспечивает полное удовлетворение потребностей ребенка в безопасности, любви, заботе.

Условное эмоциональное принятие обусловлено достижениями и заслугами ребенка. Любовь выступает как благо, награда, которая требует труда и старания. Лишение родительской любви часто используется как вид наказания. Подобный тип родительского отношения провоцирует у ребенка тревогу и неуверенность.

Амбивалентное эмоциональное отношение к ребенку включает сочетание негативных и позитивных чувств, враждебности и любви.

Индифферентное отношение – равнодушие, эмоциональная холодность, дистантность, низкая эмпатия, в основе которой лежит несформированность родительских чувств, инфантильность самого родителя.

Скрытое эмоциональное отвержение – это игнорирование, эмоционально-негативное отношение к ребенку.

Открытое эмоциональное отвержение ребенка включает в себя ограничение общения, безнадзорность, либо тотальный контроль, жестокое обращение, преобладание в воспитательной системе запретов [107].

Одним из основных психолого-педагогических понятий для выделения различных типов семейного воспитания является стиль родительского отношения, или стиль воспитания. Как социально-психологическое понятие, стиль обозначает совокупность способов и приемов общения по отношению к партнеру. Различают общий, характерный и конкретный стили общения. В качестве детерминант стиля общения выступают направленность личности как обобщенная, относительно устойчивая мотивационная тенденция; позиция, занятая по отношению к партнеру общения, и параметры ситуации общения. Родительский стиль – это обобщенные, характерные, ситуационно неспецифические способы общения данного родителя с данным ребенком, это образ действий по отношению к ребенку.

Чаще всего в психолого-педагогических исследованиях для определения, анализа родительского отношения используются два критерия: степень эмоциональной близости, теплоты родителей к ребенку (любовь, принятие, тепло или эмоциональное отвержение, холодность) и степень контроля за его поведением (высокая – с большим количеством ограничений, запрещений; низкая – с минимальными запретительными тенденциями).

Более точно охарактеризовать родительское отношение и соответствующее их поведение позволяет учет сочетания крайних вариантов проявления этих факторов (критериев). Выделяются четыре типа воспитания в соответствии со способом принятия решений и степенью эмоциональной близости.

Авторитетный (теплые отношения, высокий уровень контроля).

Авторитарный (холодные отношения, высокий уровень контроля).

Либеральный (теплые отношения, низкий уровень контроля).

Индифферентный (холодные отношения, низкий уровень контроля) [129].

Д. Равен выделяет пять видов социальной власти, характеризующих детско-родительские отношения в семье:

- власть вознаграждения, основанная на контроле поведения ребенка и использовании системы наказаний и поощрений;
- власть принуждения, где жесткий и тотальный контроль со стороны родителя фокусируется лишь на нежелательном, запрещенном поведении, которое строго наказывается; успехи, достижения, социально-одобряемое поведение остается без внимания;
- власть эксперта базируется на признании ребенком большей компетентности родителя и готовности к подчинению более компетентному партнеру;
- власть авторитета основана на уважении ребенка к родителю как представителю общества, образцу поведения и деятельности личности;
- Власть закона олицетворяется для ребенка в родителе как носителе социальных правил и норм поведения, их исполнителе и судье [75].

Наиболее активно проблема связи стилей воспитания, нарушений родительского отношения и отклонений в психическом развитии и даже здоровье детей исследуется с клинико-психологических позиций. А.И. Захаров определяет следующие параметры воспитательного процесса.

1. Интенсивность эмоционального контакта родителей по отношению к детям: гиперопека, опека, принятие, непринятие.

2. Параметр контроля: разрешительный, допускающий, ситуативный, ограничительный.

3. Последовательность — непоследовательность.

4. Аффективная устойчивость — неустойчивость.

5. Тревожность — нетревожность.

Различные сочетания этих параметров воспитания соотносятся с различными видами невротизации у детей [85].

По мнению Э.Г. Эйдемиллера, определить тип воспитательного процесса помогают характерные особенности каждого из них:

- уровень протекции — мера занятости родителей воспитанием, оценка того, сколько сил, времени, внимания уделяют родители ребенку;
- полнота удовлетворения потребностей;
- степень предъявления требований — количество и качество обязанностей ребенка;
- степень запретов — мера самостоятельности ребенка, возможность самому выбирать способ поведения;
- строгость санкций — приверженность родителей к наказаниям как приему воспитания;
- устойчивость стиля воспитания — выраженность колебаний, резкости смены приемов воспитания [246].

При помощи разработанного Э.Г. Эйдемиллером опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) можно установить тип воспитания и причины, закрепившие его в семье. Типы негармоничного семейного воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение ребенка, жестокое обращение, гипопротекция [246].

Исследования влияния различных стилей воспитания показали, что наиболее благоприятное воздействие на формирование личности ребенка оказывают авторитетный и демократический стили воздействия, в то время как остальные стили приводят к нарушениям личностного развития и дисгармониям в детско-родительских отношениях. Авторитарный стиль приводит к формированию негативизма, протестных реакций или к чрезмерной зависимости, безынициативности, низкой волевой регуляции поведения. Отношения родителей и детей характеризуются враждебностью, агрессивностью, недоверием и отчужденностью. Либерально-попустительский

стиль взаимодействия не обеспечивает достаточной ориентации ребенка в социальных ожиданиях, нормах, требованиях, следствием чего является девиантное поведение и социальная дезадаптация. Атмосфера вседозволенности порождает повышенную тревожность, страх, сомнение в собственной ценности, неуверенность в себе. Особенно неблагоприятно на развитии детей сказывается хаотичный, или непоследовательный стиль, умножающий негативные последствия как авторитарного, так и попустительского стиля [103].

Интегративной характеристикой воспитательной системы, по мнению О.А. Карабановой, является ее гармоничность.

Гармоничный тип семейного воспитания отличается:

- взаимным эмоциональным принятием, эмпатией, эмоциональной поддержкой;
- высоким уровнем удовлетворенности потребностей всех членов семьи;
- признанием права ребенка на выбор самостоятельного пути развития, поощрением его автономии;
- отношениями взаимного уважения, равноправия, в принятии решений в проблемных ситуациях;
- признанием самооценности личности ребенка и отказом от манипуляционной стратегии воспитания;
- обоснованной возрастными и индивидуально-личностными особенностями ребенка, разумной и адекватно предъявляемой к нему системой требований;
- систематическим контролем с постепенной передачей функций контроля ребенку, переходом к его самоконтролю;
- разумной и адекватной системой санкций и поощрений;
- устойчивостью, непротиворечивостью воспитания при сохранении права каждого из родителей на собственную концепцию воспитания и планомерное его изменение в соответствии с возрастом ребенка.

Дисгармоничным типам воспитания свойственны:

- недостаточный уровень эмоционального принятия ребенка, возможность эмоционального отвержения и амбивалентного отношения, отсутствие взаимности;
- низкий уровень сплоченности родителей и разногласия в семье в вопросах воспитания детей;
- высокий уровень противоречивости, непоследовательности в отношениях родителей с детьми;
- чрезмерные ограничения в различных сферах жизнедеятельности детей;
- завышение требований к ребенку или недостаточная требовательность, вседозволенность;
- неконструктивный характер контроля, низкий уровень родительского мониторинга, чрезмерность санкций или их полное отсутствие;
- повышенная конфликтность в повседневном общении с ребенком;
- недостаточность или чрезмерность удовлетворения потребностей ребенка [103, с. 197 – 198].

Оптимальная родительская позиция должна отвечать трем главным требованиям: адекватности, гибкости и прогностичности.

Адекватность позиции взрослого основывается на реальной точной оценке особенностей своего ребенка, на умении увидеть, понять и уважать его индивидуальность. Родитель не должен концентрироваться только на том, чего он хочет в принципе добиться от своего ребенка; знание и учет его возможностей и склонностей – важнейшее условие успешности развития.

Гибкость родительской позиции рассматривается как готовность и способность изменения стиля общения, способов воздействия на ребенка по мере его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи. «Закостенелая», инфантилизирующая позиция ведет к барьерам общения, вспышкам непослушания, бунта и протеста в ответ на любые требования.

Прогностичность позиции выражается в ее ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка и на задачи завтрашнего дня; это опережающая инициатива взрослого, направленная на изменение общего подхода к ребенку с учетом перспектив его развития.

Современные родители должны обладать важнейшей способностью к рефлексии на индивидуальные и возрастные особенности ребенка, готовностью к сознательному поиску наиболее эффективного стиля его индивидуального воспитания. Именно в наше время так много возможностей обучаться и продвигаться в выработке собственного неповторимого стиля, культуры семейного воспитания.

И.С. Кон указывает, что вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей социологи и криминологи различают семьи с разным воспитательным потенциалом. Г.М. Миньковский выделяет по этому признаку 10 типов семьи.

1. Воспитательно-сильные - составляют, по данным автора, 15 – 20%, воспитательная обстановка близка к оптимальной.

2. Воспитательно-устойчивые – 35 – 40% выборки. Создают в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

3. Воспитательно-неустойчивые – 10% выборки. Характерна неправильная педагогическая позиция родителей (например, гиперопека и т.п.), которая, тем не менее, выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

4. Воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними; 15 – 20% выборки объединяет семьи, где родители по разным причинам (плохое здоровье, перегруженность работой, недостаток образования или педагогической культуры) не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы (10 – 15% выборки) являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а то и криминогенными:

5. Воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой.
6. Воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой.
7. Маргинальные: с алкогольной, сексуальной деморализацией и т. д.
8. Правонарушительские.
9. Преступные.
10. Психически отягощенные [9].

Объектом социально-педагогической деятельности в условиях школы являются дисгармоничные семьи. При организации СПД необходимо кроме вышеперечисленного учитывать особенности взаимодействия с детьми разного возраста.

При организации работы с семьей ребенка младшего школьного возраста необходимо убедить родителей, что их основная задача на данном этапе – способствовать восприятию ребенком будущего поступления в школу как желанного и значимого события, свидетельства взросления; способствовать созданию реального образа школы и правильного отношения к учебной деятельности – отношения взятой на себя ответственности.

Известно, что переход к школьному обучению сопровождается существенной перестройкой всей социальной ситуации развития ребенка, расширением круга значимых лиц. Центральной фигурой в важной для ребенка области школьной жизни становится учитель, который выступает как представитель общества, предъявляющий обязательные для выполнения требования.

Школьная успешность сказывается на всей системе социальных отношений ребенка. Безусловная родительская любовь подвергается испытанию первыми многочисленными школьными трудностями. Необходимо построить новую гармонию взаимоотношений родителя и ребенка-школьника, помочь ему в преодолении трудностей адаптации к началу школьного обучения, облегчить первокласснику освоение позиции ученика, содействовать

возникновению и развитию внутренней познавательной мотивации, истинного интереса к предмету изучения и потребности в саморазвитии, самосовершенствовании.

Оказывая помощь ребенку в решении одной из основных задач младшей школы – формировании «умения учиться», не предъявлять завышенных требований, не ждать стремительных результатов. А самое главное – избегать излишней центрированности семьи только на школьном аспекте жизни ребенка, не сводить свое отношение к нему преимущественно с точки зрения успехов в учебе; сохранять и поддерживать чувство безусловной любви и принятия.

Подростковый возраст детей требует особого внимания родителей к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, особой гибкости их педагогической тактики, огромного терпения, взвешенности, умения видеть позитивное и истинное в вызывающем поведении подростка. Родитель должен учитывать сложность подросткового периода и для самого подростка, характерные для этапа гормональной перестройки организма неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, ранимость, неадекватность реакций. Теоретически признать новые потребности и новые способности взрослеющих детей родителям легко, но гораздо сложнее отказаться от «детских» форм контроля, подобрать взаимоприемлемые способы признания взросления ребенка. Передача ответственности и свободы действий ребенку – важная задача расширения рамок разрешенного поведения на основе общности моральных ценностей. От родителей требуется готовность по достоинству оценить ростки нового понимающего отношения к взрослому – появление эмпатии, стремление разделить переживания взрослых, помочь, поддержать. Необходимо способствовать формированию нового уровня самосознания, способности к познанию себя как личности и становлению избирательности интересов, выделению стержневых, постоянных личностных интересов, которые характеризуются «ненасыщаемостью».

Социальная ситуация старшеклассника требует от него решения важнейших, в прямом смысле судьбоносных вопросов профессионального и

социального самоопределения. Далеко не все старшеклассники осознают значимость момента, поэтому направить их размышления в нужное русло, пробудить профессиональные интересы – первостепенная забота родителей. Важно обратить внимание на соответствие требований профессии и индивидуальности молодого человека, стимулировать и поддерживать в разработке жизненного плана, включающего не только конечный результат, но и способы, пути его достижения, объективные и субъективные ресурсы, которые для этого понадобятся. При этом родители не должны быть чрезмерно настойчивы в отстаивании своего мнения относительно будущего их детей. В динамичных условиях жизни современного общества старшие не могут быть абсолютно уверены в правильности своего понимания ситуации. Окончательный выбор должен быть сделан молодым человеком самостоятельно.

Этот период называют иногда временем «вырывания корней», некоторого дистанцирования молодежи от родителей, вынужденных с пониманием относиться к растущей эмоциональной независимости детей. Однако многочисленные исследования показывают, что и подростки, и юноши по-прежнему остро нуждаются в контакте со взрослым, более опытным человеком. Особенно настоятельна потребность в неформальном, нерегламентированном, доверительном общении со взрослым при определении перспектив будущего, при обсуждении моральных проблем (цель и образ жизни, долг, любовь, замужество, верность и др.). Диалог старших и младших должен продолжаться на основе взаимоуважения, растущего доверия и равенства.

Для родителей наступает подготовка к новому периоду жизни, связанному с отрывом взрослеющего ребенка от семьи, с его вступлением в реальную взрослость.

Отношения с детьми в это время все более теряют иерархический характер, становятся взаимодействием между взрослыми равными людьми. Этот процесс может пройти с меньшими осложнениями, если родители настроены на принятие изменений, своевременно поощряют претензии подростка на

самостоятельность и реальное продвижение в этом направлении. Иногда переход к отношениям взаимного равенства совершается в длительной борьбе родителей и детей, перемежается периодами отдаления, даже разрыва, пока обе стороны не смогут принять реалистически свои позиции.

СПД по формированию психолого-педагогической культуры родителей и коррекции детско-родительских отношений строится на принципах, обусловленных особенностями конкретной семьи, а также спецификой отношений, сложившихся у семьи со школой.

Принцип конгруэнтности – соответствие выдвигаемых целей, задач и направлений деятельности возможностям и потребностям семьи.

Принцип конфиденциальности – корректное использование сведений социально-психологического характера.

Принцип компетентности – сотрудничество психологов, педагогов и социальных работников на заинтересованной и компетентной основе, научно обоснованная профессиональная деятельность, опора на результаты новейших социально-психологических исследований.

Принцип активности – целенаправленное влияние службы на весь комплекс социально-психологических составляющих жизнедеятельности семьи.

Совокупность принципов СПД регламентирует ее деятельность, обеспечивает полноценное сотрудничество с другими организациями.

Социально-психологическая деятельность в области укрепления и совершенствования семейных отношений предполагает:

- содействие адаптации семьи к изменяющимся социально-экономическим условиям; улучшение ее экономического и социально-бытового положения;
- содействие адресной поддержке малообеспеченных и социально уязвимых категорий семей;
- оказание материальной помощи многодетным семьям;
- выявление семей с медико-социальными отклонениями и привлечение

внимания к ним соответствующих служб;

- помощь в социально-правовой защите семьи и социальной реабилитации детей и подростков с отклоняющимся поведением;

- предупреждение безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

- диагностирование, анализирование и прогнозирование интегральных социально-психологических характеристик развития семьи и ее влияния на процессы обучения и воспитания детей (психологический климат, общественное мнение, социометрическая структура, лидерство);

- помощь в реализации основных гуманистических подходов развития и воспитания личности в семье: возрастного (учет возрастных особенностей), индивидуального (учет индивидуальных особенностей), дифференцированного (учет значимых критериев жизнедеятельности), личностного (опора на проявление субъектности, самосознания);

- информирование семьи об актуальных социально-психологических проблемах через работу лекториев, социально-психологических служб различных организаций и учреждений;

- помощь в проведении семейного досуга (организация праздничных мероприятий, конкурсов, соревнований, распространение льготных билетов в театр, на выставки) и др.

Характер и степень влияния на ребенка определяет множество отдельных факторов и, прежде всего, личность самого родителя как субъекта взаимодействия: его пол (тот же, что и у ребенка, или противоположный); возраст (юная, несовершеннолетняя мать, пожилой родитель, родитель позднего ребенка); темперамент и особенности характера родителя (активный, нетерпеливый, вспыльчивый, властный, снисходительный, небрежный, сдержанный и др.); религиозность; национально-культурная принадлежность (европейская, английская, немецкая, японская, американская и другие модели воспитания); социальное положение; профессиональная принадлежность; уровень общей и педагогической культуры.

Основные направления СПД с семьей в общеобразовательном учреждении представлены в табл. 5.

Таблица 5

Основные направления социально-педагогической деятельности с семьей

Направление	Цель	Мероприятия
Диагностическое	Выявление дисгармоничных семей, определение их воспитательных проблем и уровня педагогической культуры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание базы данных проблемных семей. 2. Сбор информации об условиях развития ребенка. 3. Диагностика типа семейного воспитания. 4. Выявление особенностей детско-родительских отношений. 5. Изучение степени влияния микросреды.
Первентивно-профилактическое	Профилактика девиантного поведения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение воспитательного потенциала семьи. 2. Включение семьи в совместную с ребенком общественно-полезную, культурно-массовую и спортивную деятельность. 3. Пропаганда здорового образа жизни, формирование позитивного настроения родителей на взаимодействие с ребенком, решение его проблем. 4. Проведение лекториев, семинаров для родителей, с целью повышения их психолого-педагогической культуры. 5. Организация обмена опытом семейного воспитания
Социально-адаптационное	Развитие способности семьи к бытовой, нравственной, социальной адаптации; восстановление утраченных социально значимых способов взаимодействия с ребенком	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование адекватных моделей взаимодействия с ребенком. 2. Коррекция неэффективного общения в семье. 3. Формирование эмоционального принятия ребенка родителями. 4. Моделирование воспитывающей ситуации с учетом диагностики семьи. 5. Создание условий для повышения авторитета родителей. 6. Обучение способам разрешения конфликтных ситуаций. 7. Проведение тренингов эффективного родительства. 8. Содействие улучшению материальных условий семьи. 9. Развитие навыков организации культурного семейного досуга.

Посредническое	Организация межведомственного и внутришкольного взаимодействия социальных, образовательных, коррекционно-развивающих, административных, правовых структур в решении проблем семьи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Привлечение школьных психологов к диагностической, коррекционной деятельности с семьей. 2. Организация взаимодействия с учреждениями дополнительного образования по проблемам досуга, созданию клубов по интересам, проведению семейных праздников, конкурсов и т.д. 3. Помощь в координации деятельности с органами опеки, комиссиями по делам несовершеннолетних по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка. 4. Помощь в информационном обеспечении семьи, ребенка, педагогов по вопросам социально-правовой защиты, межличностного взаимодействия, воспитания. 5. Привлечение психологической службы к решению проблем семьи
----------------	---	---

Педагог общеобразовательного учреждения должен оказать помощь родителям в осознании индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, активизировать сознательный поиск наиболее эффективного стиля воспитания в условиях конкретной семьи, в выработке собственного неповторимого стиля, в развитии культуры семейного воспитания. СПД с семьей должна восстанавливать или преобразовывать связи членов семьи друг с другом и миром, развивать умения понимать друг друга, гибко регулировать отношения как внутри семьи, так и с различными социальными группами в интересах защиты прав ребенка.

Глава 2. Формирование готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях

2.1. Структура готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях

Понятие «готовность к СПД» не имеет в философской, психолого-педагогической литературе единой общепринятой трактовки.

Теоретические подходы к проблеме готовности к профессионально-педагогической деятельности содержатся в отечественной философской литературе (В.И. Аршинов, М.С. Каган, С.П. Курдюмов, В.Е. Сиротский, П.Г. Щедровицкий и др.)

П.Г. Щедровицкий, разрабатывая социальные модели личности профессионала, в качестве главного методологического ориентира при определении ключевых параметров определяет культуру молодого специалиста как необходимую основу его готовности к самостоятельной деятельности [244].

Действительно, готовность к педагогической деятельности немыслима без определенного уровня педагогической культуры. Опираясь на многочисленные исследования философов и культурологов, В.Л. Бенин дает определение педагогической культуры как «интегративной характеристики педагогического процесса, включающей единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому» [30, с.12].

Профессиональная культура предполагает совокупность знаний и опыта и их реализации в профессиональной деятельности. Ее специфическим проявлением является формирование профессионального типа мышления, накладывающего специфический отпечаток на весь образ мыслей и поведение человека.

В психологической литературе понятие «готовность» актуализировалось в 50-е – 60-е годы XX в. в исследованиях Б.Г.Ананьевым, который определяет готовность как условие успешного выполнения деятельности. Данное понятие из экспериментальной психологии было перенесено в сферу социально-психологических и педагогических исследований.

В психологии понятие «готовность» иногда встречается как синоним понятия «установка», так, в работах Б.Д. Ломова и Д.Н. Узнадзе готовность определяется как целостное психическое явление, в котором интегрированы

знания и умения личности, необходимые для исполнения конкретного вида деятельности.

Согласно концепции Д.Н. Узнадзе, возникновению сознательных психических процессов предшествует состояние, которое получило название установки-готовности к определенной активности, зависящей от потребности, актуально действующей в данном организме и от объективной ситуации по удовлетворению этой потребности [222].

Развивая учение об установке, последователи школы Д.Н. Узнадзе показывают, что социальное поведение личности, ее активность могут протекать на 3-х уровнях:

- импульсивном, бессознательном;
- на уровне объективизации, когда субъект делает ситуацию предметом сознания;
- на уровне волевой регуляции, когда активность определяется системой ценностных ориентаций, нравственных принципов, фиксируемых сознанием индивида [162].

Установочный характер готовности отмечается и в исследованиях, изучающих формирование различных видов готовности к профессиональной деятельности (Я.Л. Коломинский, Л.В. Кондрашова, Е.Н. Шиянов и др.)

Так, Л.В. Кондрашова определяет нравственно-психологическую готовность как сложное сочетание психологических особенностей и нравственных черт личности, составляющих основу установки, направленной на осознание функций педагогического труда, профессиональных позиций, оптимизацию способов деятельности; соотнесение своих способностей с преодолением трудностей, возникающих при решении профессиональных задач и достижением планируемых результатов [120].

Эти точки зрения на готовность, как высокий уровень развития потребности в активности личности, позволяют понять психологическую природу готовности, но не описывают многообразие ее проявлений. По сравнению с установкой, готовность является более сложным образованием,

так как в ее структуре находят свое выражение осознание задачи, своих возможностей, трудностей на пути к достижению цели и т. д.

Учение В.Н. Мясищева об отношении как регулятивном механизме поведения отражает иной подход к проблеме готовности. В.Н. Мясищев рассматривает отношение в качестве интегральной системы избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающей из всей истории его развития и внутренне определяющей его действия и переживания. Автор доказывает, что различные виды деятельности человека сами являются предметом отношений и считает, что функциональные возможности человека в любом направлении деятельности зависят от его активно-положительного отношения к задаче [160]. Данная позиция позволяет рассматривать положительное отношение к деятельности в системе готовности к ней. Сравнивая ее с подходом готовности как установки, необходимо подчеркнуть общее для отношения и установки выражения мобилизации внутренних сил личности на осуществление деятельности, но активность, лежащая в основе готовности на уровне отношения, носит избирательный характер, в то время как на уровне установки она фиксирована в определенном направлении.

В исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича готовность рассматривается как психическое состояние актуализации и приспособления возможностей личности для успешных действий в данный момент. Такое состояние готовности включает в себя познавательный, мотивационный, эмоционально-волевой компоненты [78].

А.И. Щербаков определяет психологическую готовность как сложную динамическую систему, включающую интеллектуальные, мотивационные и волевые стороны психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами [243].

Наиболее разработанным в психолого-педагогической литературе является понятие «готовность к педагогической деятельности», которое определяется как необходимые условия успешности подготовки к данному виду

деятельности, а также результат и личностные проявления ее субъекта, отражающиеся в мотивационно-ценностной, познавательной и других сферах личности.

Большинство авторов использует системный подход к описанию содержания готовности, определяя основные компоненты, образующие единое целое. Так, в работе К.М. Дурай-Новаковой доказано, что профессиональная готовность педагога выступает либо в виде качества личности, либо в виде актуального психологического состояния. Профессиональная готовность выступает регулятором педагогической деятельности, личностной предпосылкой ее эффективности. Как качество личности готовность будущего учителя к профессиональной деятельности включает в себя положительное отношение к профессии, черты характера, способности, знания, умения, навыки, устойчивые профессионально важные качества (память, мышление, внимание и т.д.). Т.е. К.М. Дурай-Новакова определяет готовность как закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки: развития, профессиональной направленности, профессионального образования; воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения. Автор рассматривает подготовку к профессии как формирование готовности к ней. Профессиональная готовность это не только результат, но и цель профессиональной подготовки, начальное и основное условие эффективности реализации возможностей каждой личности. В этом заключается диалектический характер готовности как качества и как состояния [81].

Готовность как личностную характеристику учителя рассматривают Ф.Н. Гоноболин, Я.Л. Коломинский, С.Л. Рубинштейн, анализируя индивидуально-типологические характеристики его психологии.

Так Я.Л. Коломинский определяет готовность как уровень развития личности, который предполагает сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих оптимальное функционирование личности в коллективе. Социально-психологическую

готовность к труду автор считает интегральным свойством личности, как субъекта коллективной деятельности. В качестве сформированности такой готовности рассматривается успешность социально-профессионального становления в коллективе [117].

Но специфика готовности к педагогическому труду иногда игнорируется и данная готовность отождествляется с готовностью к производственному труду.

В частности, А.Ц. Пуни отмечал: готовность к педагогической деятельности в целом не отличается от готовности к любой другой деятельности и представляет собой своеобразное психическое состояние личности, характеризующееся «трезвой уверенностью в своих силах, оптимальным уровнем возбуждения», осознанной мотивацией, стремлением достичь намеченной цели. С этим утверждением трудно полностью согласиться, так как готовность представляет собой многомерную систему, сущность которой определяется спецификой деятельности. Выявить эти сущностные показатели готовности к педагогическому труду пытаются многие исследователи.

Так К.К. Платонов рассматривал профессиональную готовность к педагогической деятельности как интегральное свойство личности, начало формирования которой лежит в подструктуре опыта, т.е. обусловлено в первую очередь знаниями, умениями, навыками [178].

Наиболее полное определение готовности к педагогическому труду представлено В.А. Сластениным, который рассматривает готовность как совокупность качеств личности, которые обеспечивают ей успешность в выполнении профессионально-педагогических функций. К показателям этой готовности он относит «...способность к идентификации себя с другими, или перспективную способность; психологическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность и др. Она включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое мышление, т.е. такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать

научно-обоснованные объяснения успехов и неудач, предвидеть результаты работы» [210, с.79]. Автор определил компоненты готовности к педагогической деятельности: мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный), позднее В.А. Сластенин большое внимание уделяет формированию самосознания будущего педагога. Самосознание учителя обусловлено его личностной активностью в профессии, что исходит из мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности как сфере самореализации, направленной на целостное самопроявление и самовыражение в профессиональной деятельности. Для нашего исследования важна точка зрения ученого о необходимости создания личностно-творческой концепции педагогической деятельности, что отвечает требованиям готовности к социально-педагогической деятельности. Также определенные автором компоненты готовности имеют большое значение для нашего исследования.

И.А. Колесникова отмечает, что готовность к воспитательной работе предполагает наличие личностных образований, обеспечивающих вариативность профессиональных действий, способность самостоятельно строить методики воспитательной работы. Для нашего исследования важны следующие положения, выдвигаемые этим автором:

- воспитательная деятельность может служить содержанием профессиональной самореализации педагога;
- личностно-гуманная установка на другого человека как самоценность, формирование ценностного отношения к воспитаннику;
- готовность определяется формированием личностных образований, обеспечивающих вариативность профессиональной деятельности, особенно в новых условиях, в ситуации неопределенности [116].

В исследованиях Н.М. Яковлевой рассматривается готовность к творческой воспитательной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Она определяет методологический, теоретический, методический и практический структурные компоненты. Готовность представляется

интегральным качеством личности, способной творчески решать воспитательные задачи [252].

О.В. Госсе и другие исследователи считают, что готовность включает в себя не только социально-значимую ориентацию личности в избранной профессии, но и реализацию собственной личности педагога в процессе социально-профессиональной деятельности. Автор определяет готовность к педагогической деятельности как целостную структурную систему качеств личности выпускника педвуза, обеспечивающую эффективное выполнение ими основных функций учителя общеобразовательной и профессиональной школы [61].

Т.о., работы, предметом исследования которых является готовность к профессиональной деятельности учителя, можно разделить на две группы: первая: внимание исследователей сосредоточено на содержании, формах, методах формирования готовности; вторая: объектом исследования является процесс формирования профессиональных качеств учителя, пути развития его педагогических способностей, становление его профессионального мастерства. Различные подходы к исследованию профессиональной готовности обусловили и различные результаты.

При первом подходе рассмотрен содержательный аспект, т.е. знания, умения, навыки (Б.Г. Ананьев, Б.Д. Ломов, К.К. Платонов и др.), что не в полном объеме отвечает современным требованиям подготовки специалистов.

При втором подходе исследуется совокупность профессиональных личностных качеств, которые обеспечивают результаты, педагогической деятельности (К.М. Дурай-Новакова, Я.Л. Коломинский, В.А. Сластенин и др.)

В последнее время сложился третий подход, рассматривающий готовность к профессиональной деятельности как предпосылку успешности данного вида деятельности и представляющий собой интегрированное качество, включающее в себя мотивационный, содержательный, деятельностный компоненты (О.В. Госсе, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.)

Изучение деятельности учителя привлекает внимание и зарубежных исследователей (Дж. Берей и Дж. Лауройс, Е. Миранте, Т. Томизи, Б.В. Гормах, Д.Г. Райхс (США). В основном их работы посвящены профессиональным действиям, а не профессионально-значимым качествам.

Готовность к педагогической деятельности многие отечественные и зарубежные психологи (К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, В.П. Зинченко, Д. Келли, Г. Олпорт, Э. Фром, И.С. Якиманская и др.) связывают с самоусовершенствованием личности, которое представляет собой особую духовную деятельность, направленную на облагораживание себя, реализующуюся в педагогике ненасилия по отношению к окружающему миру и другому человеку. Внутренняя готовность к разумному выбору в процессе самообразования является определяющей степенью его свободы. Готовность к педагогической деятельности связана с творческим самосознанием, с принятием на себя ответственности за выбор одного из возможных вариантов решений, за стратегию собственной жизни, ориентированной на продуктивную социально-ценностную реализацию в профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, мы считаем, что готовность определяет и уровень ответственности за развитие и саморазвитие, актуализацию и самоактивизацию студента, которые могут вызвать глубокие смысловые преобразования в его сознании, изменить отношение к образованию, будущей профессии, своему месту в обществе.

Такой взгляд на проблему готовности к педагогической деятельности наиболее соответствует задачам и целям нашего исследования, так как хотя и не учитывает специфики готовности к социально-педагогической деятельности как специфическому виду деятельности, но предполагает развитие личностного самосознания, ответственности за результаты собственной социально-ценностной деятельности, профессиональную самоактуализацию студента.

Исходя из современных представлений о СПД как способе гармонизации отношений личности, группы и среды можно определить специфику готовности в ней. Такой подход к СПД предъявляет высокие требования к

профессиональной подготовке и личности будущего педагога. Готовность к СПД предполагает «добывание субъектного опыта, в котором зафиксированы значимые для него ценности». Ценностные ориентации обнаруживаются через отношение будущих учителей к СПД. Принципиальное отличие нашего подхода от традиционных, заключается в том, что готовность к СПД представляет собой возникновение и образование нового компонента в личности будущего педагога, его индивидуальности, субъективности и ответственности.

Анализ теоретических исследований по проблеме, обобщение различных точек зрения сформировали понимание о готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях как интегративном, субъективном состоянии личности, структура которого включает психологическую и педагогическую составляющие.

Психологическая составляющая готовности отражает меру внутренней готовности студентов осуществлять СПД в общеобразовательных учреждениях. Она включает в себя мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный компоненты готовности, достаточный уровень развития рефлексии.

Педагогическая готовность отражает уровень внешней процессуально-деятельностной формы готовности: формирование теоретических знаний, практических умений и навыков, умения анализировать и корректировать результаты своей деятельности, т. е. педагогическая готовность включает в себя теоретическую и практическую готовность.

Исследования О.А. Абдуллиной, М.А. Галагузовой, Н.М. Яковлевой позволили выделить критерии сформированности готовности студентов к СПД.

Критерием теоретической готовности является уровень теоретических знаний, их полнота, прочность, осознанность.

Критерием практической готовности является уровень сформированности практических умений и навыков, умение адекватно ситуации применять способы воздействия, устанавливать контакт с клиентом, оценивать результативность собственной деятельности.

Психологическая готовность, включающая мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный и деятельностный компоненты, оценивается в соответствии со следующими критериями.

Критерием мотивационного компонента готовности мы считаем наличие у студента интереса к СПД, направленности на оказание социально-педагогической помощи нуждающимся, стремления к самосовершенствованию в овладении данным видом деятельности.

Критерием эмоционально-волевой готовности является формирование интереса к данному виду деятельности, который оценивается с позиций активности студента в профессиональной деятельности, настойчивости в достижении целей СПД, удовлетворенности как процессом взаимодействия с ребенком, нуждающимся в педагогической поддержке и защите, так и результатами СПД.

Сформированность когнитивного компонента предполагает знание нормативно-правовой базы, особенностей СПД в общеобразовательной школе, умение анализировать источники знаний, знание психологических особенностей разных категорий детей, этико-педагогические знания, владение процессами анализа, синтеза, сравнения и обобщения социально-педагогических знаний.

Деятельностный компонент включает в себя умения защищать и охранять права ребенка, оказывать педагогическую поддержку несовершеннолетним, способность осуществлять диагностическую, посредническую и превентивно-профилактическую деятельность, умение оказывать положительное влияние на сознание и поведение субъекта СПД, умение оказать помощь в адаптации и самоопределении в социуме, овладение рефлексивными навыками.

Наше представление о структуре готовности студентов к СПД отражено на рис.2.

Качественные структурные компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный не обособлены друг от друга и могут характеризовать не одну, а несколько сторон готовности к СПД. Вместе с тем данные компоненты имеют собственное содержательное наполнение, они

взаимодополняют друг друга, взаимопроникают, составляют ядро готовности к социально-педагогической деятельности.

Анализ теоретических источников, опора на «Профессиограмму общепедагогическую» Л.Ф. Спирина и требования ГОС ВПО к подготовке специалистов по специальности «Социальная педагогика» позволили нам определить содержание компонентов готовности к СПД.

Психологическая готовность	Педагогическая готовность						
<p>Мотивационный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – интерес к СПД; – направленность на социально-педагогическую деятельность; – стремление к самосовершенствованию в данном направлении 	<p>Когнитивный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знания специфики СПД в образовательных учреждениях; – знание особенностей социализации различных категорий детей; – овладение процессами анализа, синтеза, сравнения и обобщения социально-педагогических знаний 						
<p>Эмоционально-волевой компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – эмоционально-положительное отношение к СПД; – одобрение и принятие требований к специальности; – сопереживание людям; – самоконтроль; – саморегуляция 	<p>Деятельностный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – социальная защита и педагогическая поддержка детей группы риска; – профилактическая, социально-адаптационная, посредническая деятельность; – самокоррекция деятельности в соответствии с ситуацией и результатами 						
<p><i>Личностные новообразования</i></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">– гуманизм</td> <td style="width: 33%;">– милосердие</td> <td style="width: 33%;">– педагогический оптимизм</td> </tr> <tr> <td>– альтруизм</td> <td>– эмпатия</td> <td>– социальная ответственность</td> </tr> </table> <p>РЕФЛЕКСИЯ</p>		– гуманизм	– милосердие	– педагогический оптимизм	– альтруизм	– эмпатия	– социальная ответственность
– гуманизм	– милосердие	– педагогический оптимизм					
– альтруизм	– эмпатия	– социальная ответственность					

Рис. 2. Структура готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях

Мотивационный компонент готовности является системообразующим фактором личности, что убедительно показано в фундаментальных трудах Л.И. Божович, В.С. Мерлина, К.К. Платонова.

Мотивационный компонент готовности студентов педвуза к СПД содержит:

- убеждение будущих специалистов в значимости данной деятельности, осознание ее необходимости как условия успешного профессионального становления;

- интерес к данному виду деятельности;

- нацеленность на СПД, стремление осуществлять ее творчески;

- чувство ответственности за результаты своей деятельности;

- вера в положительные возможности каждого ребенка, его нравственный потенциал, признание его субъектом деятельности;

- стремление к самовоспитанию, самообразованию, творчеству, профессиональной самоактуализации.

Когнитивный компонент является выражением профессиональной компетентности, т.е. совокупности профессиональных знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности. Этот компонент включает в себя:

- знание основных закономерностей процесса социализации личности;

- знание специфики потребностей, интересов, мотивов своих воспитанников;

- знание особенностей работы с семьей, закономерностей ее становления и развития;

- знание принципов организации культурно-досуговой деятельности;

- знание основ средовой адаптации, реабилитационной деятельности;

- знание психологических особенностей детей, попавших в сложную ситуацию;

- знание социально-педагогических особенностей и возможностей среды, в которой осуществляется СПД;

- знание методик диагностики развития личности, семьи;

- определение степени позитивных и негативных влияний среды;

- высокий уровень педагогической культуры.

Специфика СПД требует постоянного самосовершенствования как профессиональных, так и личностных качеств педагога, в связи с чем эмоционально-волевой компонент готовности предполагает:

- эмоционально-положительное отношение к профессии;
- способность и потребность в самопознании и самоорганизации своих состояний и деятельности;
- осмысление педагогом личности и деятельности учащегося, его семьи с целью коррекции своих задач, действия и достигаемых результатов в реальных ситуациях взаимодействия;
- способность к педагогической рефлексии и педагогической идентификации;
- потребность в самосовершенствовании коммуникативных умений, позволяющих устанавливать контакт с представителями социальных групп и помогать наиболее эффективно решать задачи СПД;
- коммуникабельность, экстравертность, эмпатийность;
- стремление к самосовершенствованию, самообразованию, постоянной корректировке намеченных планов по принципу обратной связи.

Деятельностный компонент готовности включает в себя:

- умение применять методики диагностики развития личности, семьи, определять степень позитивных и негативных влияний среды;
- умение организовать работу с семьей, культурно-досуговую деятельность, работу с дезадаптированными школьниками, реабилитационную деятельность;
- умение интегрировать процесс целенаправленных средовых влияний на личность;
- влиять не только на воспитанников, но и на родителей, друзей, ситуацию в микросоциуме на основе взаимодействия с внешкольными воспитательными учреждениями;

– использование эффективных форм общения с семьей, дезадаптированными школьниками, культурно-досуговой деятельности и реабилитации;

– способность действовать в экстремальных ситуациях, во внезапно усложнившихся условиях;

– самокоррекция собственной деятельности в соответствии с изменившейся ситуацией и результатами.

В условиях гуманистической парадигмы готовность к СПД означает осознание и принятие на уровне личностных ценностей основных принципов гуманистической педагогики, которые могут выступать как составляющие процесса становления готовности учителя к СПД:

- диалогизация как элемент готовности к СПД определяет преобразование позиций педагога и воспитанника в личностно равноправные позиции, в позиции сотрудничающих людей в процессе СПД;

- проблематизация как элемент готовности к СПД ведет к изменению ролей и функций педагога и учащегося в образовательном процессе;

- стимуляция стремления ребенка к личностному росту, создание условий для саморазвития и самоактуализации личности учащегося;

- индивидуализация как элемент готовности к СПД означает выявление и культивирование в каждом учащемся индивидуальных элементов общей и специальной одаренности, создание таких технологий воспитательного процесса, которые были бы адекватны возрастным особенностям, возможностям и сензитивным периодам его развития [60].

Отсюда следует, что понятие «готовность к СПД» можно рассматривать как целостное системное интегративное новообразование, определяющее личностный рост будущего педагога, обеспечивающее профессиональную адаптацию и способствующее успешной реализации СПД, готовность включает в себя мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты.

Итак, изучение состояния проблемы готовности студентов педвуза к СПД осуществлялось посредством анализа теоретических и практических исследований в контексте подготовки будущих учителей к работе в школе. В настоящее время особую значимость приобретают поиски новых подходов к пониманию и содержанию готовности студентов к СПД.

Проведенный в ходе теоретического исследования социально-философский и психолого-педагогический анализ литературы позволил нам рассматривать готовность к СПД как целостное, системное, интегративное новообразование, определяющее личностный рост будущего педагога, обеспечивающее профессиональную адаптацию и способствующее успешной реализации СПД в условиях общеобразовательного учреждения.

Готовность к СПД мы рассматриваем как результат профессионально-педагогической подготовки; как целостное системное интегративное новообразование, определяющее личностный рост будущего педагога, обеспечивающее профессиональную адаптацию и способствующее успешной реализации СПД, готовность включает в себя мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты.

2.2. Уровни формирования готовности студентов педагогического вуза к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях

От решения проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях во многом зависит обеспечение учебных заведений квалифицированными специалистами, способными решать сложные задачи социализации личности ребенка в ситуациях нестабильности общества.

В своем исследовании мы выяснили представление студентов (116 человек) и учителей школ г. Челябинска и Челябинской области (363 человека) о сущности СПД и ее направлениях. Анализ анкетирования учителей показал, что 37,5% из них не понимают сущности СПД, а значительное большинство

респондентов признались, что не смогли бы оказать профессиональную социально-педагогическую помощь нуждающимся в ней. 50,3% опрошенных считают, что они не готовы помочь неблагополучным семьям, 82% – не готовы работать с детьми, употребляющими наркотические вещества, а 68,7% – с детьми, употребляющими алкоголь, 38% - не могут оказать профессиональную помощь детям-инвалидам.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне готовности уже работающих педагогов к СПД и требует качественно новых подходов к формированию данного вида деятельности. Незначительно отличаются результаты опроса студентов, которые в данном направлении профессиональной деятельности чувствуют себя более самоуверенно, вероятно в силу отсутствия опыта.

Для решения задач нашего исследования необходимо определиться с пониманием категории «формирование личности». Существуют различные трактовки данного понятия.

1. Л.А. Беляева определяет понятие «формирование личности» как «процесс, происходящий в самой личности, который по своему созданию есть становление и развитие ее социальных качеств» [25]. Данное понимание акцентирует внимание на внутреннем изменении личности без учета тех воздействий, в результате которых оно происходит.

2. Понимание «формирования как развития личности в результате целенаправленных воздействий на нее». К.К. Платонов заостряет внимание на прогрессивной тенденции в изменении личности, ее содержательном обогащении. «Формирование личности во всеобщем значении – это развитие чего-либо под влиянием целенаправленных на него воздействий. Специфическое для личности формирование – это целенаправленное обогащение ее содержательной стороны, т.е. непрерывное присвоение мира личностью [178].

Данная позиция сближает формирование с процессом воспитания и по механизму, и по результатам, так как в общепризнанном понимании воспитание

рассматривается как процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него принимаемой обществом системы ценностей [175, с. 8]. Известный отечественный психолог Б.Г. Ананьев считал, что «воспитывать – это в значительной степени означает создавать систему отношений между людьми, которые порождают определенные отношения данной личности к другим людям, труду, обществу, самому себе. Влияя на эти отношения, мы тем самым создаем основания для образования черт характера». [8, с.79]. В данном случае «формирование» понимается как «воспитание» в узком смысле.

3. Понимание формирования как процесса становления и развития личности, осуществляемого в результате всего спектра объективных и субъективных, внешних и внутренних, природных и социальных, целенаправленных и стихийных факторов, воздействующих на личность. Данная точка зрения делает акцент на всеобщем характере детерминации процесса формирования личности и сближает понятия «формирование» с понятием «развитие», которое философы рассматривают как «необратимое, направленное закономерное изменение материальных и идеальных объектов» [227]; психологи как «процесс формирования личности, как социального качества индивида, в результате его социализации и воспитания» [191], а педагоги как «освоение им внутреннего, индивидуально-психологического и внешнего, общечеловеческого (культурного богатства) потенциала возможностей» [175, с.8]. Так, А.В. Мудрик определяет развитие человека «как процесс и результат его социализации, т.е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет» [155, с.5].

В соответствии с данной позицией формирование личности – более широкое понятие относительно воспитания, так как включает в свое содержание и целенаправленные воздействия, и влияния среды и самовоспитание.

4. Понимание формирования личности как результат стихийного воздействия на нее социальной среды. В данном понимании рассматривается сходство с определением понятия «социализация», которая обычно понимается как процесс превращения индивида в социального субъекта через интеграцию его в систему общественных отношений и воспроизводство им этих отношений. В таком понимании формирования личности среди детерминирующих факторов изменений в личности не участвуют целенаправленные воздействия и активность самой личности.

Кроме рассмотренных представлений о понятии «формирование личности», можно проанализировать некоторые точки зрения на данное понятие и его соотношение с родственными понятиями педагогики. Существует мнение, что понятию «формирование» нет места в воспитательном процессе в условиях гуманизации и демократизации, т. к. оно якобы выражает авторитарность в подходе к обучающимся, давление на личность. Многие педагоги-практики и ученые признают понятие «развитие личности» как реализацию внутренне присущих свойств и задатков человека. Следовательно, социально обусловленные свойства личности на начальном этапе формируются на основе интересов, склонностей, потребностей детей.

В.Д. Семенов среди вышеперечисленных понятий самым широким считает понятие «социализация». Сущность социализации заключается в том, что в ее процессе человек формируется на протяжении всей жизни как член общества, к которому он принадлежит. «Воспитание является более узкой категорией, относящейся к детям и молодежи, обучающейся в учреждениях среднего профессионального образования [202].

Иной точки зрения придерживается И.З. Гликман, который самым широким понятием считает понятие «формирование», включающее в себя понятия «социализация», «воспитание». Социализацию данный автор рассматривает как достижение человеком того уровня развития, при котором он становится полноправным членом общества. Воспитание же, по мнению И.З. Гликман, – это преднамеренное создание или корректировка условий для

формирования характера, воли, направленности, качеств личности человека. Воспитание – это, прежде всего, влияние на систему отношений личности с окружающим миром [58].

Данная точка зрения наиболее близка целям нашего исследования. Мы полагаем, что понятие «формирование личности» включает в себя образование, преобразование, изменение отдельных качеств и облика личности в целом, которые происходят в самой личности в результате каких-либо внешних воздействий на нее, или воздействий, которые оказывает сама личность на свой внутренний мир.

Понятие «формирование личности» фиксирует процесс и результат всех изменений, происходящих в личности, оно отражает внутреннюю сторону процессов социализации и воспитания и их результаты. Формирование как процесс внутреннего, качественного и количественного изменения личности или отдельных ее качеств осуществляется в результате всех возможностей воздействий на нее, включая самовоспитание.

Понятие «формирование личности» является наиболее общим понятием по отношению к другим понятиям, связанным с характеристикой становления и развития личности, поэтому формирование предстает как содержание процесса воспитания, обучения, социализации.

Учитывая вышеизложенное, мы считаем, что формирование готовности студентов к СПД затрагивает сенсорную, интеллектуальную, мотивационную, волевую и эмоциональную сферы личности, неизменно способствуя при правильных методах воспитанию тех личностных качеств, которые находят себе применение в данном виде деятельности.

Проблема формирования готовности студентов к СПД стала особенно актуальной в современных условиях и требует специальной подготовки педагогов в системе высшего образования.

Высшее образование выступает не просто как формальный этап обучения более высокой ступени, но и как особый, элитный уровень формирования личности человека, реализации способностей, развития самобытной,

интеллигентной индивидуальной его культуры посредством приобщения индивида к самым передовым достижениям науки и общественной культуры.

Формирование готовности студентов педвуза к СПД предполагает возникновение у индивидуума специфических личностных свойств, достижение особого качественного состояния, устремляющего его к саморазвитию и позволяющего ему совершить полноценный переход на новый уровень самосознания и самоактуализации.

Формирование готовности студентов к СПД включает в себя возникновение целого ряда важных компонентов психологического, интеллектуального, морального характера, а также возникновение особых способностей, которые обуславливают потенцию, пригодность и социальное соответствие человека определенным требованиям СПД.

В современной отечественной педагогике высшей школы накоплен достаточный теоретический материал и практический опыт по совершенствованию профессиональной готовности учителя: разработан общетеоретический подход к содержанию и технологии профессиональной подготовки учителя (Е.П. Белозерцев, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин, А.И. Щербакова, Н.Е. Щуркова и др.), изучен процесс формирования и развития личности педагога (О.А. Абдуллина, В.С. Ильин, В.И. Загвязинский, Н.Д. Левитов, А.Ф. Спиринов, В.А. Сластенин и др.), а специфика и особенности процесса формирования готовности студентов к СПД исследована недостаточно. Задача нашего исследования заключается в определении данной специфики.

Проблема подготовки будущих педагогов в настоящее время решается с позиции системно-структурного, программно-целевого, личностно-деятельностного, личностно ориентированного, технологического, интегративно-модульного и других подходов. Подробный анализ методологических подходов проведен в ряде диссертаций (В.А. Беликов, Е.Ю. Никитина, Ю.А. Конаржевский, Н.М. Яковлева и др.), поэтому мы

проанализируем лишь те из них, которые имеют немаловажное значение для нашего исследования.

Системно-структурный или структурно-системный подход, с точки зрения общенаучной разработки, представлен исследованиями А.Н. Аверьянова, Б.Г. Афанасьева, М.Б. Блауберга, В.Н. Садовского, И.П. Фролова, Э.Г. Юдина и др. В педагогической литературе этот подход разрабатывался В.А. Беликовым, Б.С. Гершунским, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевским, Н.В. Кузьминой и др.

Сущность этого подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи с другими. При системном подходе педагогическая система рассматривается как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса, содержание образования, методы и формы педагогического процесса и материальная база.

Системно-структурный подход – это научный метод анализа всех факторов, позволяющий использовать идеи, интегрировать методы и приемы, направленные на преобразование учебно-воспитательного процесса. Этот подход дает возможность разработать систему формирования готовности к СПД в общеобразовательных учреждениях, поэтому он имеет немаловажное значение для нашего исследования.

Конкретизацией системного подхода является программно-целевой подход. А.Я. Найн, С.Г. Сериков и др. определяют данный подход как способ постановки целей и задач, направленных на высокие конечные результаты. В нашем исследовании мы видим использование данного подхода при разработке критериев и диагностике уровней формирования готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях.

Основу гуманистической технологии профессионального обучения студентов составляет личностно-деятельностный подход (Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский) согласно которому будущий учитель в целостном педагогическом процессе вуза выступает как субъект деятельности, субъект

развития. Реализация данного подхода предполагает моделирование целевой структуры педагогической деятельности в процессе профессионального образования. Личностно-деятельностный подход создает условия для обучения студентов в технологической культуре педагогического труда и рассматривает студентов как активных самостоятельно организующих свою деятельность субъектов педагогического взаимодействия.

Одной из наиболее продуктивных структур взаимодействия преподавателей и студентов представляется индивидуально-творческий подход (М.Н. Берулава, В.А. Кан-Калик). Он позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития будущего учителя и предполагает учет мотивации студентов в процессе профессиональной подготовки, обучение самодвижению к конечному результату. Данный подход создает условия для диагностики и развития творческих возможностей будущего педагога, авторской педагогической позиции, гибкой педагогической технологии.

На формирование личности учителя как профессионала направлены профессионально-личностный, личностно-профессиональный подходы, которые идентичны по своей сути. В рамках данных подходов основное внимание уделяется высокому уровню интеграции личностной позиции будущего учителя, его профессиональных знаний и умений. Данное единство представляет собой качественное образование, которое определяет цели профессиональной подготовки и развития личности педагога. Суть этих подходов заключается в выявлении актуальных свойств личности современного учителя, что позволит моделировать основные направления и содержание его подготовки в системе высшего образования.

Значительный вклад в разработку данного подхода внесли исследования А.А. Вербицкого, У.М. Сорокиной, А.А. Федоровой и др.

На основе профессионально-личностного подхода моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста.

Анализ рассмотренных выше подходов показал, что все они определенным образом взаимосвязаны гуманистической и личностно-развивающей направленностью, хотя каждый из них отличается качественным своеобразием. Все перечисленные подходы имеют значительный потенциал, но по отдельности они не решают в полной мере проблемы формирования готовности к СПД. Для решения исследуемой проблемы необходим такой подход, в котором бы отражались и ведущие тенденции в области образования в целом, и специфика СПД, и возрастные личностные особенности студентов. Таковым, на наш взгляд, является личностно ориентированный подход, представленный в исследованиях Д.А. Белухина, Е.В. Бондаревской, Н.Н. Нечаева, И.С. Якиманской и др. В современном образовании личностно ориентированный подход выступает как новая его парадигма. Концептуальные основы данного подхода имеют свои истоки в положениях многих концепций и теорий: идеи гуманизма (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, А. Маслоу, К. Роджерс), педагогической поддержки (О.С. Газман), идеи развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев).

Основы личностно ориентированного подхода в высшем образовании рассмотрены Н.Н. Нечаевым, который определил основные принципы развития высшего образования:

- создание в вузах благоприятных демократических условий реализации свободы и прав личности для ее развития;
- признание в качестве главной цели обучения в вузе развитие личности студентов;
- усвоение новых знаний и умений должно способствовать развитию личностных особенностей студентов, что предполагает преобразование не только методов, но, в известной мере, и содержания обучения;
- учитывая возрастные и социальные особенности студентов, акцент в развитии их личности необходимо поставить на саморазвитии;

– важным условием саморазвития личности является регулярная и оперативная диагностика и самодиагностика, которые выполняют роль обратной связи в развитии личности;

– создание условий психологической поддержки развития личности студентов [168].

Учитывая особенности студенческого возраста, есть основания предполагать, что системообразующим личностным свойством саморазвития является рефлексия. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, К.А. Абульхановой-Славской о рефлексии жизни человека в целом или отдельных ее этапов, отметим, что, по-видимому, студенческий возраст является наиболее сензитивным к развитию рефлексивных способностей, осмысления себя относительно окружающих.

В студенческом возрасте может наиболее эффективно развиваться способность к конструктивной, по выражению К.А. Абульхановой-Славской, рефлексии, к рефлексивной работе с проблемами. Основной целью рефлексивного развития личности должны стать выявление, поиск наиболее продуктивного соотношения субъекта с жизнью, а не отрыва от нее.

Важная попытка расширить сферу личностно ориентированного обучения за счет рефлексивных личностных моментов процесса решения мыслительных задач предпринята И.Н. Семеновым и его последователями. В отличие от интеллектуальной рефлексии была выделена личностная рефлексия, призванная обеспечивать включенность субъекта в познавательную деятельность, ситуацию поиска решения и его самооценку.

Представители этого научно-практического направления (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.) выдвигают в качестве своей главной цели более полное использование интеллектуального потенциала субъекта с опорой на уже имеющейся у него личностный потенциал [203].

Таким образом, формирование готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях требует такого теоретико-методологического подхода, который способствовал бы формированию

специалистов, способных решать проблемы ребенка в условиях меняющейся социально-экономической ситуации. Таковым подходом, на наш взгляд, стал лично ориентированный подход, основными идеями которого являются:

- обеспечение развития личности через организацию ее деятельности;
- единство взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности;
- учет и подчинение образования на каждом уровне развития личности ее интересам, способностям;
- формирование представлений о деятельности как лично значимой [170].

Проблема формирования готовности к СПД лежит в основе исследований О.В. Госсе, которая, исходя из специфики СПД и компонентов готовности к ней, выявила факторы эффективности подготовки студентов к данному виду деятельности:

- проблематизация содержания образования;
- диалогичность обучения;
- организация совместной продуктивной деятельности преподавателей и студентов;
- наличие альтернативы;
- организация научно-исследовательской работы студентов;
- практическая учебно-профессиональная деятельность студентов;
- практическая учебно-профессиональная деятельность студентов;
- групповая динамика [61].

С данными факторами эффективности формирования готовности студентов к СПД можно было бы согласиться, если дополнить их вышеизложенными принципами лично ориентированного высшего образования.

Таким образом, мы рассматриваем формирование готовности студентов к СПД не только как результат, но и как цель профессионального становления, начальное и основное условие реализации возможностей каждой личности.

Этим подчеркивается диалектический характер готовности как качества саморазвития, как состояния, а также как динамического процесса.

Процесс формирования готовности к СПД включает в себя теоретическое ознакомление с сущностью, содержанием и особенностями СПД в общеобразовательных учреждениях, практическое овладение этим видом деятельности и развитие профессионально важных качеств личности. При этом важным является следующее:

- осознание студентами профессиональной и личностной значимости СПД;
- постановка целей и задач по формированию готовности к СПД;
- раскрытие сущности СПД, совокупность действий и операций, способов выполнения деятельности;
- разработка программы формирования готовности к СПД в процессе обучения;
- организация и осуществление практических занятий по овладению навыками СПД;
- оценка и контроль уровня сформированности готовности к СПД;
- оценка результатов деятельности студентов;
- развитие рефлексивных способностей студентов;
- самооценка уровней сформированности готовности к СПД студентами.

Обобщая, можно выделить следующие этапы формирования готовности к СПД в общеобразовательных учреждениях: мотивационный, теоретический и практический.

Определяя содержание мотивационного этапа формирования готовности к СПД, мы исходим из понимания в современной психологии мотивации как системы факторов, детерминирующих поведение (потребности, мотивы, намерения, стремления и др.) и как характеристики процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [167].

На данном этапе поддерживается положительное отношение к педагогической деятельности вообще, формируются мотивы овладения навыками педагогической деятельности, стремление оказать педагогическую помощь и поддержку детям, оказавшимся в сложной ситуации, мотивы достижения успеха в СПД, мотивы самосовершенствования.

На теоретическом этапе происходит: ознакомление студентов с СПД как деятельностью, направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем; поиск адекватных ситуаций способов общения с ребенком; выявление средств, помогающих ребенку самостоятельно решить свои проблемы; формирование умений, необходимых для приема различной информации, ее осознания, сохранения и переработки; ознакомление с приемами и теориями личностного развития и саморегуляции.

На практическом этапе формирования готовности к СПД осуществляется: актуализация уже имеющихся у студентов диагностических, коммуникативных, организаторских знаний и умений; организация упражнений для формирования диагностических умений студентов; организация применения умений оказания педагогической помощи и поддержки; развитие навыков работы с семьей; реализация рефлексивных умений в процессе оценки результатов деятельности.

Соответственно возможно выделить следующие критерии характеристики уровня сформированности готовности к СПД:

1) Направленность на оказание педагогической помощи и педагогической поддержки ребенку в трудной ситуации.

2) Способность применять теоретические знания и практические умения адекватно ситуации.

3) Способность рефлексивной оценки качества выполнения действий, коррекции и самокоррекции при решении задач СПД.

Исследованием проблемы определения уровней сформированности педагогических умений занимается ряд ученых (О.А. Абдуллина, С.И. Кисельдорф, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.Ф. Спирин и др.)

Целям нашего исследования отвечает концепция В.А. Сластенина, который считает, что качество, уровень педагогических умений зависят от того, в какой мере они опираются на требования научной теории, эмпирически формируемые умения и навыки отличаются косностью, тормозят развитие творческих педагогических способностей. В соответствии с данным положением он определяет следующие уровни развития профессионально-педагогических умений у студентов: интуитивный, репродуктивный, репродуктивный творческий, творческо-репродуктивный, творческий уровень [229]. При этом каждый уровень выступает как база для развития следующего уровня. Анализ психолого-педагогической литературы, констатирующий этап эксперимента позволили нам выделить три уровня сформированности готовности к СПД: мотивационно-информативный, профессионально-ментальный, рефлексивно-творческий.

Охарактеризуем уровни формирования готовности к социально-педагогической деятельности.

Первый уровень – *мотивационно-информативный* определяет источники активности и механизмы соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяют возникновение, направление, способы осуществления конкретных форм деятельности, а также отражение совокупности объективных условий для успешного выполнения социально-педагогической деятельности.

Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Главным результатом на этом этапе является понимание значимости СПД, формирование положительного отношения и интереса к данному виду деятельности, развитие некоторых профессионально-значимых качеств личности студента.

Второй уровень – *профессионально-ментальный*, заключающийся в процессе формирования индивидуального и общественного менталитета, понимаемого как специфически своеобразное отношение к внешнему миру со

стороны личности и человеческих общностей (в т.ч. профессиональных). Профессиональный менталитет раскрывается через систему взглядов, норм и умонастроений, основывающихся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях, и задает иерархию ценностей [56].

Цели, нормы, обстоятельства труда становятся регуляторами жизнедеятельности будущего специалиста, который и личные проблемы пытается решать профессиональными приемами. Профессионализм является формой самоопределения индивида. Сущность этого уровня заключается в аккумуляции культурных ценностей гуманистического общества, необходимых для решения задач СПД, адаптации их к реальным возможностям и особенностям студентов, организации процесса активной профессионально направленной жизнедеятельности студентов в учебном заведении, что, в конечном итоге, должно способствовать формированию профессионально-значимых качеств, предопределяющих и формирование устойчивых качеств ментальности педагога.

Третий уровень – *рефлексивно-творческий* определяет готовность к самостоятельной оценке и регуляции своего поведения, анализу своих действий, коррекции и прогнозированию результатов СПД. Обучение и развитие осуществляется через практическую деятельность и последующую рефлексию, критику действий, и проектирование новых действий и реализацию их. Организованное таким образом обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления, которое связывают со способностью самостоятельно увидеть и сформировать проблему [88, 130].

Будущие специалисты этого уровня имеют ярко выраженную педагогическую направленность личности, обладают высокой чувствительностью к проблемам и владеют оригинальными способами, средствами, приемами социально-педагогической деятельности. Способность студентов к профессиональной рефлексии, профессиональная мотивация побуждают их к преобразующей, самоуправляемой СПД.

Характеристика уровней готовности к СПД представлена в табл.6.

Характеристика мотивационно-информационного уровня готовности студентов к СПД

Компоненты готовности	Средства формирования готовности	Показатели	Личностные новообразования
Мотивационный	Адаптационно-лагерные сборы. Адаптационно-пропедевтический курс. Курс «Введение в профессию»	Направленность на педагогическую профессию. Познавательная активность. Стремление к самосовершенствованию. Гуманистическая направленность личности студента. Осознание необходимости теоретических знаний по психолого-педагогическим проблемам	Любознательность; открытость; жизнерадостность; сензитивность к потребностям ребенка; социальная установка на уважение к человеку, признание ребенка высшей ценностью
Когнитивный	Изучение дисциплин психолого-педагогического цикла. Самостоятельная работа студентов. Участие в конференциях и семинарах	Студенты осваивают понятия «педагогическая деятельность», «педагогическая помощь», «педагогическая поддержка» и др. Имеют общее представление о сущности СПД. Владеют системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, отклонениях в развитии и проблемах социализации	Профессиональная информированность; педагогическая внимательность и наблюдательность; сообразительность; гибкость мышления; самостоятельность и организованность
Эмоционально-волевой	Анализ педагогических ситуаций. Самоанализ деятельности. Ориентационно-деятельностные игры	Эмоционально-положительное отношение к профессии; осознание ее социальной значимости. Целеустремленность в овладении профессионально-педагогическими знаниями. Настойчивость в овладении учебной деятельностью	Доброжелательность; адекватная самооценка; целеустремленность; эмпатия; высокий уровень притязаний
Деятельностный	Лабораторно-практические занятия. Разработка педагогических программ. Летняя педагогическая практика	Студенты умеют решать отдельные воспитательные задачи при помощи преподавателя и организовывать практическую деятельность детей и подростков, не умеют ее корректировать. Видят лишь непосредственные результаты конкретных педагогических технологий. Не всегда осмысливают теоретические положения, не учитывают личные возможности и способности. Слабо развиты рефлексивные способности	Забота о воспитанниках; добросовестность, обязательность; уважительность; тактичность; организованность, собранность; способность к постановке осознанных воспитательных целей; способность к сотрудничеству; организаторские способности

Характеристика профессионально-ментального уровня готовности студентов к СПД

Компоненты готовности	Средства формирования готовности	Показатели	Личностные новообразования
Мотивационный	Активные формы обучения; включение в практическую деятельность; НИРС	Студенты познают теоретические основы СПД; интересуются современными представлениями о проблемах взаимодействия общества и личности; обладают развитым правосознанием, владеют основами российской правовой системы и законодательства; активно включаются в практическую деятельность	Познавательная активность; общественно-педагогическая активность; система профессиональных ценностей
Когнитивный	Изучение курсов по выбору; выполнение курсовых работ по тематике СПД; участие в конференциях и олимпиадах; педпрактика	Студенты осваивают понятия «социально-педагогическая деятельность», «психолого-педагогическое сопровождение различных категорий детей» и др. Имеют общее представление о направлениях СПД. Знания о структуре детско-родительских отношений	Информированность; самостоятельность и организованность; целеполагание; ответственность
Эмоционально-волевой	Анализ результатов собственной деятельности; коррекция межличностных отношений; тренинги личностного роста	Студенты принимают требования профессиональной ментальности: систему взглядов, норм, ценностей педагога. Сознательно вырабатывают профессионально-значимые качества. Вырабатывают индивидуальный стиль деятельности на основе требований профессии с учетом личностных возможностей	Педагогическая интуиция; саморегуляция; уверенность в своих силах и возможностях; удовлетворенность успехами; сотрудничество; эмпатия; организаторские навыки
Деятельностный	Учебно-воспитательная практика в различных типах воспитательных учреждений; выполнение творческих работ; участие в дискуссиях по проблематике СПД	Студенты владеют методикой СПД; умениями проектирования, реализации, оценивания и коррекции СПД; владеют спецификой формирования отношений в социуме; сознательно осуществляют выбор технологии СПД; применяют методы психолого-педагогических исследований в своей проф. деятельности; осуществляют выбор педагогических технологий; умеют выявлять интересы и потребности детей, создавать условия для развития их талантов, умственных и физических способностей	Профессиональная компетентность; исполнительность; педагогическая импровизация; способность разрешать конфликты

Характеристика рефлексивно-творческого уровня готовности к СПД.

Компоненты готовности	Средства формирования готовности	Показатели	Личностные новообразования
Мотивационный	Самостоятельная творческая деятельность; НИРС; квалификационные работы	Студенты рассматривают свою будущую профессию педагога как фактор личной самореализации и самосовершенствования. Занимают активную и осознанную педагогическую позицию при устойчивой направленности на осуществление СПД. Побуждают себя к самообразованию и самовоспитанию	Профессиональная гордость; стремление к самосовершенствованию; направленность на СПД
Когнитивный	Самообразование. Самостоятельная исследовательская деятельность. Выступление на конференциях. Участие в олимпиадах	Осознанный перенос эмпирического опыта СПД в разные условия; разработка программ по направлениям и формам СПД; знают основы организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в сфере образования и используют их в разработке, анализе и коррекции собственной СПД; владеют инструментарием индивидуальной и групповой коммуникации, педагогического консультирования и диагностики	Профессиональные компетенции; критичность, ясность, самостоятельность ума; перспективность, рефлексивность, эвристичность мышления
Эмоционально-волевой	Самовоспитание, тренинги, самоотчеты, деловые игры	Студенты разрабатывают программу личностного роста. Развивают профессионально-значимые качества. На основе анализа и самоанализа производят коррекцию и самокоррекцию личностных качеств	Разумная требовательность; толерантность; самодисциплина; самообладание; самоконтроль и саморегуляция
Деятельностный	Производственная практика в различных типах образовательных учреждений. Выполнение квалификационных и творческих работ	Обладают организационно-деятельностными умениями, необходимыми для самоанализа, развития своих творческих способностей и повышения квалификации; умеют строить взаимоотношения с коллегами, сознательно реализовывать управленческие решения, способны к проективной деятельности; умеют диагностировать и проводить коррекцию отклонений в поведении детей; выражены рефлексивные способности	Профессиональная компетентность; чувство собственного достоинства; социальная ответственность; уверенность в своих силах; решительность; открытость опыту; способность к педагогической рефлексии

Все три уровня взаимосвязаны, при этом каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав. Наше исследование показывает, что формирование готовности студентов к СПД происходит постепенно от уровня к уровню. Все три уровня связаны с этапами формирования готовности СПД. Они взаимосвязаны между собой логикой личностно ориентированного подхода, учитывающего направленность личности студента, его познавательный потенциал и развитие рефлексивно-творческих способностей. Каждый уровень обуславливает последующий, включается в его состав, что обеспечивает формирование мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, деятельностного компонентов готовности студентов к СПД.

Определенные нами уровни и критерии сформированности компонентов готовности к СПД в определенной степени относительно, так как, несомненно, существуют и другие показатели и критерии. Но, мы считаем, что данные критерии, которые мы определили на основе анализа психолого-педагогической литературы и анализа собственной научно-исследовательской деятельности, отражают реальный процесс обучения в вузе и процесс формирования готовности к СПД в общеобразовательном учреждении. Данные критерии использовались нами как в ходе констатирующего, так и в ходе формирующего этапов эксперимента для проверки эффективности разработанной системы формирования готовности студентов в СПД в общеобразовательном учреждении.

Таким образом, анализ теоретических и практических исследований по проблеме формирования готовности студентов педагогического вуза к СПД в общеобразовательных учреждениях показывает, что, несмотря на многоплановость подходов к содержанию понятия «формирование», его можно рассматривать как сенсорное, интеллектуальное, мотивационное и эмоциональное преобразование личности под воздействием внешних и внутренних факторов. Процесс формирования готовности к СПД включает в себя знания о сущности, содержании и особенностях СПД в

общеобразовательных учреждениях; практическое овладение этим видом деятельности и развитие профессионально значимых качеств личности. Формирование готовности студентов осуществляется на основе личностно ориентированного подхода.

Формирование готовности студентов к СПД – процесс поэтапный, позволяющий выявить критерии и уровни готовности. В качестве критериев готовности к СПД мы определили, во-первых, направленность личности на оказание педагогической помощи и педагогической поддержки ребенку, оказавшемуся в сложной ситуации; во-вторых, способность применять теоретические знания о человеке, обществе, условиях их развития и совершенствования адекватно ситуации; в-третьих, способность рефлексивной оценки качества профессиональной деятельности и ее коррекцию.

Профессиональное развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижение, активной работы над собой, что определяет взаимосвязь уровней формирования готовности к СПД. Проведенный теоретический анализ позволил определить следующие уровни формирования готовности студентов к СПД: мотивационно-информативный, профессионально-ментальный и рефлексивно-творческий. Данные уровни связаны с этапами формирования готовности к СПД, с помощью которых мы можем дать качественную характеристику готовности к СПД будущих педагогов.

2.3. Педагогические условия формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности

Известно, что любая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий (Ю.К. Бабанский), поэтому нам необходимо выявить условия, соответствующие процессу формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности.

Уточним понятие «педагогические условия». В философии категория «условие» трактуется как выражение отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Условие составляет ту среду, обстановку, в которой явления, процессы возникают, существуют и развиваются [227].

В современной педагогической и психологической литературе категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка», что расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования, изменения педагогической системы. Педагогическая трактовка данной категории представлена в работах В.И. Андреева, который рассматривает условие как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей [10].

Под педагогическими условиями формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств учебно-воспитательного процесса, от реализации которых зависит формирование соответствующей готовности.

Для выявления педагогических условий, способствующих формированию готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности, в нашем исследовании были учтены потребности общества, учреждений образования в специалистах, способных решать задачи СПД; определена специфика СПД в общеобразовательных учреждениях; выявлены специфика, особенности, уровни процесса формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности на основе лично ориентированного подхода.

Учитывая специфику и содержание СПД, мы считаем, что необходимо создать особые педагогические условия, которые, во-первых, способствовали бы формированию конкретных компонентов готовности студентов к СПД в общеобразовательных учебных учреждениях, оказывая непосредственное

влияние на содержание каждого компонента готовности; во-вторых, способствовали бы формированию готовности студентов к СПД в интегративном единстве всех компонентов этой готовности.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и обобщения опыта подготовки будущих педагогов, мы считаем, что условиями эффективного формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности являются: 1) оптимизация программно-содержательного обеспечения образовательного процесса; 2) включение студентов в активную практическую деятельность в различных типах образовательных и социальных учреждений с различными категориями детей; 3) развитие профессионально-рефлексивных качеств будущих специалистов.

Определенные нами условия опираются на возможности высшего образования как наиболее технологичной и подвижной части культуры, организующей наследование общечеловеческих ценностей, способствующих формированию личностных качеств, предопределяющих и формирование профессиональной готовности.

Педагогические условия взаимосвязаны со всеми уровнями готовности студентов к СПД, но степень этих связей различна. Так, первое условие в большей степени влияет на мотивационно-информативный и профессионально-ментальный уровни, а второе условие больше направлено на рефлексивно-творческий и профессионально-ментальный уровни готовности.

Рассмотрим более подробно содержание каждого из определенных нами педагогических условий.

Профессиональное образование будущего педагога можно рассматривать как основу самоопределения личности, так как оно обеспечивает стандарт подготовки к СПД, поэтому первым условием мы определили оптимизацию программно-содержательного обеспечения учебно-воспитательного процесса в формировании готовности студентов к СПД. Общеобразовательная подготовка должна быть направлена на достижение оптимального уровня

информированности, действенности, глубины, осознанности знаний, на стимулирование самообразования в профессиональной сфере.

Как утверждают В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, Д.Б. Эльконин, знания не сами по себе являются целью и результатом, предметом и продуктом деятельности, а личность обучающегося, его опыт, интеллект и личностные качества, измененные благодаря полученным знаниям, приобретенным умениям и навыкам. Главным результатом учебной деятельности студента должно стать умение мыслить и действовать на основе научных знаний.

Психология учебной деятельности (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин) позволяет строить обучение студента как формирование его собственной познавательной деятельности, помогает студенту самостоятельно строить свою учебную деятельность. Правильное обучение приводит в результате не к простому накоплению знаний и умений, а дает развитие интеллектуальных способностей [150].

Таким образом, психолого-педагогическая особенность учебно-профессиональной деятельности студентов ориентирована на изменение когнитивной структуры, их когнитивного стиля. Результатом учебно-профессиональной деятельности являются изменения, новообразования в интеллектуальном, нравственном, личностном развитии студентов, приобретение социального опыта.

В традиционной педагогике, по мнению Е.Н. Шиянова, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных целей, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных способностей и практической подготовки, которые должны быть достигнуты в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знаниево-ориентированный подход к содержанию образования. Такое образование способствует социализации индивида и с такой точки зрения является жизнеобеспечивающей системой. Однако при знаниево-

ориентированном подходе знания являются абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека [241].

В современных условиях гуманизации образования все более утверждается личностно ориентированный подход к содержанию образования, отраженный в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, Б.М. Бим-Бада, А.В. Петровского и др. Идея развития целостной человеческой личности, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность, определяет содержание современного образования.

Понятие содержания образования включает ряд компонентов: когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

Социальный опыт, фундаментальные научные знания и теории лежат в основе определения структурных элементов содержания вузовского образования. Содержание профессионально-педагогического образования определяется государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования.

В Законе РФ «Об образовании» предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности, поэтому в ГОС ВПО выделяются три уровня: федеральный, национально-региональный и вузовский. В этом документе определен обязательный минимум содержания профессиональной образовательной программы по специальности. Содержание профессиональной образовательной программы по специальности будет проанализировано во второй главе нашего исследования.

Образовательные программы подготовки специалистов пересмотрены в соответствии с Письмом Министерства образования Российской Федерации от 19 мая 2000г. № 14-52-357 ин/13 «О порядке формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения на основе государственных образовательных стандартов». В данном документе отмечается, что основная образовательная программа (далее – ООП) вуза по

направлению подготовки или специализации представляет собой комплект нормативных документов, определяющих цели, содержание и методы организации процесса обучения и воспитания.

ООП разрабатывается на основе государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки или по специальности и с учетом примерных учебных планов и примерных программ дисциплин, утвержденных Минобразованием России.

Цели обучения при этом формируются на основании требований к уровню подготовки выпускника, содержащихся в ГОС, конкретизированных и дополненных, исходя из того, к каким видам деятельности будет в основном готовиться выпускник данного вуза, что он должен приобрести из профессионального опыта в результате освоения вузовского компонента ГОС.

Установленные цели должны стать основой для всей многогранной деятельности академического сообщества вуза.

При разработке ООП в вузе определяется ее содержательная часть и порядок реализации, которые в совокупности составляют программу действий по достижению установленных целей.

В данном документе выдвигается требование, чтобы учебный план, формируемый вузом, обеспечивал:

- последовательность изучения дисциплин, основанную на их преемственности;
- рациональное распределение дисциплин по семестрам с позиций равномерности учебной работы студента;
- эффективное использование кадрового и материально-технического потенциала вуза.

В документе определены требования к содержанию программ каждой учебной дисциплины, которая должна содержать:

- цели изучения дисциплины, соотнесенные с общими целями ООП, в том числе имеющими междисциплинарный характер или связанными с задачами воспитания.

- содержание дисциплины, структурированное по видам учебных занятий с указанием их объемов;
- учебно-методическое обеспечение дисциплины, включая перечень основной и дополнительной литературы, методические рекомендации преподавателю, методические указания студентам, рекомендации по использованию информационных технологий;
- требования к уровню освоения программы и формы текущего, промежуточного и итогового контроля.

Объем дисциплин, предлагаемых на выбор студентам в каждом цикле ООП, должен, как правило, в два раза превышать суммарно объем, предусмотренный для этих целей в ГОС. В данном требовании отражен процесс гуманизации системы высшего образования, усилен личностно ориентированный подход к подготовке специалистов. Данное положение подтверждает актуальность определения первого педагогического условия нашего исследования.

Вузom должны разрабатываться программы, определяющие создание в вузе условий для удовлетворения потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии (программы воспитательной работы, планы работы библиотеки, клубов, музеев и т.п.) [177].

Социальный заказ общества на специалиста-профессионала, способного комплексно решать проблемы СПД, требования государственных образовательных стандартов к уровню профессиональной подготовки, нормативные акты по разработке образовательно-профессиональных программ и учебных планов определяют необходимость отбирать содержание обучения по специальности.

Процесс подготовки педагогов к СПД предполагает наличие двух составляющих в содержании учебных планов: инвариантную и вариативную части.

Под вариативностью системы образования следует понимать характеристику системы современного образования, заключающегося в

способности к изменениям содержания, к появлению новых подходов, технологий, к образованию их вариаций, которые позволяют учитывать специфику потребностей субъектов образования и являются материалом для выбора в организации конкретного педагогического процесса.

Целям нашего исследования соответствует рассмотрение инвариантной и вариативной составляющих структурных компонентов подготовки студентов к СПД, отраженное в рис. 3.

Такая структура обеспечивает подготовку специалиста в соответствии с социальным заказом общества и обеспечивает право личности на индивидуальный характер содержания образования, позволяет самоопределиться в области будущей профессиональной деятельности. При конструировании лично ориентированного образовательного процесса с целью повышения его эффективности необходим учет принципов обучения, отраженных в Государственном образовательном стандарте.

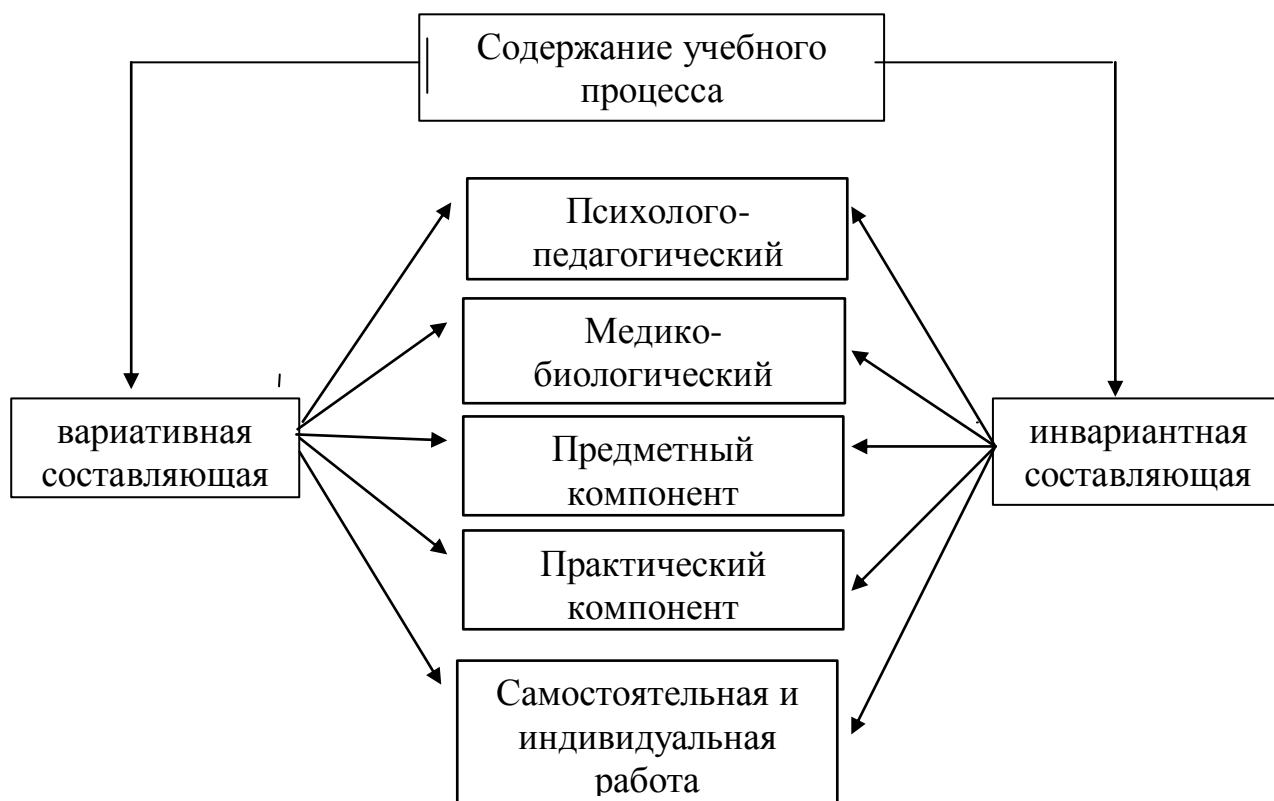


Рис. 3. Структура подготовки студентов к СПД в педагогическом вузе

С целью выявления основных дисциплин, содержание которых способствует формированию готовности студентов к СПД в

общеобразовательных учреждениях, был проведен анализ учебных планов и учебно-методических комплексов психолого-педагогических кафедр педагогического университета. Было выявлено, что изучение студентами вопросов, связанных с СПД, наиболее полно отражено в таких дисциплинах психолого-педагогического блока, как «Возрастная психология» (18 часов, что составляет 37,5% учебного времени) и «Педагогические теории, системы и технологии» (32 часа – 32%). Возможности таких предметов, как «Педагогическая психология» (19%), «Философия и история образования» (4,8%) в плане рассмотрения интересующих нас вопросов, на наш взгляд, использованы недостаточно. Всего же в данном блоке дисциплин ресурс времени на изучение вопросов, связанных с СПД, составляет 21,4%.

Рассмотрение тематики занятий показывает, что таким направлениям СПД, как адаптация, реадaptация, реабилитация, коррекция проблем детей со специальными нуждами в инвариантной составляющей уделено недостаточно внимания, что требует усиления изучения данных направлений в вариативной составляющей учебных планов. На кафедрах разработаны спецкурсы, в определенной мере компенсирующие этот пробел в подготовке студентов к СПД: «Социально-педагогические и правовые основы обеспечения прав детей и подростков в современных социокультурных условиях», «Детское самоуправление как средство социализации личности», «Проблемы социализации личности подростка», «Психология семейных отношений», «Технология работы педагога с разными категориями детей», «Проблемы школьной дезадаптации», «Психология отклоняющегося поведения подростков». Рассмотрим результативность подготовки студентов к СПД в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока.

Для выявления когнитивного компонента готовности студентов мы использовали диагностические карточки, позволяющие выявить понимание студентами теоретических понятий, касающихся СПД, знание методов данного направления педагогической деятельности.

Представим один из вариантов такой карточки:

1. Сравните понятия «педагогическая деятельность» и «социально-педагогическая деятельность».
2. Назовите субъекты социально-педагогической деятельности.
3. Определите направления СПД.
4. Какие Вы знаете методы работы с неблагополучной семьей?

Данное задание позволяет определить способность анализировать учебный материал, выявлять его прикладные аспекты.

Результаты опроса показали, что не все студенты достигли достаточного уровня усвоения теоретического материала, а многие находятся на низком уровне понимания теоретического материала.

Таким образом, мы считаем, что установленные нами недостатки в уровне подготовки по проблемам СПД в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока могут быть компенсированы за счет вариативной составляющей учебных планов и программ.

Важнейшим условием формирования готовности студентов к СПД является педагогическое общение студентов с детьми, что возможно при включении студентов в активную практическую деятельность в различных типах образовательных и социальных учреждений. Непременным признаком профессиональной компетенции педагога выступает умение соотнести имеющиеся знания с целями, условиями и способами практической деятельности. Данное положение определило выбор второго педагогического условия – включение студентов в активную практическую деятельность в различных типах образовательных и социальных учреждений с различными категориями детей.

Огромный потенциал педагогической практики можно рассматривать в педагогическом, социальном, личностном планах. В педагогическом плане – это выполнение функции создания широкого общекультурного эмоционально-значимого для студента фона усвоения основного образования и предметная ориентация будущего педагога в базисных видах деятельности с учетом его склонностей и интересов. В социальном плане – это усиление стартовых

возможностей будущих педагогов на образовательном рынке, содействие определению их профессиональных планов. В личностном плане – это дополнительная возможность обогащения личности студента ценностями, накопленными человечеством, возможность реализации личностных профессиональных потребностей, коррекция личностных профессионально значимых качеств. Педагогическая практика дает возможность будущему педагогу приобретать новые знания и совершенствовать свои профессиональные умения самостоятельно.

Педагогическая практика рассматривается как система учебно-воспитательной деятельности студентов в единстве с их учебно-познавательной деятельностью в соответствии с отечественной психолого-педагогической теорией деятельности.

Целью педагогической практики является систематизация полученных в ходе обучения знаний в целостное и гибкое образование в процессе практической деятельности. Так как профессией педагога можно овладеть только на индивидуально-личностном уровне, возникает необходимость ориентировать профессиональную подготовку специалиста на формирование его личности, учитывая при выборе стажерской площадки личностные качества, мотивацию, потребности и интересы каждого студента-практиканта. Ю.О. Яблоновская определяет блок умений, которые формируются в процессе социально-педагогической практики: способность находить контакт с человеком, группой, находящимися в трудной жизненной ситуации; способность устанавливать отношения, отличающиеся одновременно чуткостью и профессионализмом, отношения, в которых присутствует эмпатия, умение видеть первопричину негативных явлений в жизнедеятельности личности; способность осуществлять социально-педагогическую поддержку и защиту; знание и использование ресурсов микросоциума; умение осуществлять консультирование индивида, семьи; способность критически осмысливать и оценивать свою деятельность, видоизменять ее по мере накопления опыта [249].

Для полноценного решения задач педагогической практики необходимо учитывать следующее:

1. Взаимодействие студента-практиканта и педагога-наставника в процессе педагогической практики должно носить характер диалога, базироваться на демократических и гуманных принципах.

2. Профессиональная компетенция педагога-наставника является необходимым условием формирования у студентов обязательных для деятельности знаний, умений, ценностных ориентаций.

3. Формой практического обучения должно быть обучение на опыте, которое осуществляется в следующем виде: наблюдение за ситуацией или клиентом; анализ и обобщение вместе с педагогом-наставником результатов наблюдения; участие вместе с педагогом-наставником в социально-педагогической деятельности; самостоятельная деятельность студента; анализ и самоанализ результатов собственной деятельности.

Обучение в процессе прохождения практики предполагает выработку важных профессиональных умений и навыков:

- коммуникативные умения – способность входить в контакт, поддерживать общение посредством уважения, лояльности и сопереживания;
- инструментальные умения – владение письменными и устными приемами поддержки и защиты интересов клиента;
- аналитические умения – способность выделять главное, ставить проблему, выдвигать гипотезу, собирать информацию, разрабатывать план действия, реализовывать его и оценивать результаты, осуществлять оперативную рефлексю.

Педагогическая практика является важным звеном в процессе формирования готовности будущих педагогов к СПД и позволяет повысить уровень профессиональной готовности, наметить пути коррекции выявленных проблем.

В новых социально-экономических условиях система организации педагогической практики должна быть более гибкой, динамичной, мобильной и

адекватно реагировать на быстро меняющийся спрос на современного специалиста.

Основные тенденции развития общества выявляют все большую значимость человека как активного субъекта формирования самого себя и условий своей жизнедеятельности. Многообразие и альтернативность законов природы и общества обуславливает использование многовариантной методологии и познания, и деятельности, осознания наличия многовариантных решений на любом уровне их реализации – прогностическом, инновационном, преобразующем. Подобный подход к мышлению и деятельности человека должен формироваться в процессе такого профессионального образования, которое развивает способности личности действовать в режиме постоянного опережения существующего состояния, отвечая сущностной потребности человека в познавательной активности, обеспечивая готовность его к самосовершенствованию, самоактуализации, социально-профессиональной мобильности [186]. Одним из источников профессионального роста педагога является рефлексия его собственного педагогического опыта.

Данные позиции определили выбор третьего педагогического условия: развитие профессионально-рефлексивных качеств будущих специалистов.

Мы разделяем концепцию О.А. Абдуллиной, которая считает, что «внешняя предметная деятельность учителя должна предваряться внутренней (идеальной), т.е. осуществляется осмысление цели действий, ожидаемых результатов, предполагаемых действий, условий их выполнения» [1, с.78], и выбираем те виды деятельности для овладения СПД, которые связаны с осмыслением психолого-педагогических закономерностей в педвузе и практическими действиями в школе. Педагогическая рефлексия является частным случаем рефлексии человека, основой которой является осознание собственной мыслительной деятельности.

В психологии рефлексия определяется как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [1, с.78].

Проблемы формирования рефлексивных умений исследовались многоаспектно. Так в области социологии, методологии и философии данные вопросы рассматриваются В.И. Загвязинским, Г.Е. Зборовским, В.В. Краевским, В.Д. Семеновым и др.; эффективные программы развития профессиональной компетентности разрабатываются М.А. Галагузовой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткиным, Г.М. Лисовской, Г.С. Сухобской и др.; психологические аспекты деятельности педагога, его личностные качества, определяющие развитие его профессиональных способностей, исследуются А.А. Бодалевым, Э.Ф. Зеером, И.С. Семеновым, Б.Д. Тепловым и др.

Педагогическая рефлексия как сложный интеллектуальный и психологический феномен представлена в исследованиях А.А. Бизяевой, В.А. Кривошеева, И.Н. Семенова, В.А. Метаевой.

В.А. Метаева рассматривает рефлексию как условие развития профессионализма педагога и его готовности к деятельности в современной образовательной практике, ориентированной на развитие и саморазвитие. Рефлексия играет значительную роль в преодолении профессиональных затруднений педагога. Она представляет собой сложное интегративное образование, обусловленное индивидуальными психологическими и личностными качествами субъекта, профессиональными способностями и знаниями. Это развиваемая способность, и наиболее интенсивное ее развитие происходит в специально организованной инновационной деятельности [151]. Педагогическая рефлексия, по мнению А.Я. Найна, связана с личностной зрелостью и профессиональным развитием, она не столько констатирует наличие или отсутствие профессиональных качеств, сколько стимулирует их развитие, обогащение, усиление [165]. Способность педагога ориентироваться не только на результат своего труда, но и на приемы снятия педагогических затруднений, рассматривается Э.Ф. Зеером как условие развития педагогического профессионализма [87].

Б.З. Вульфов представляет феномен рефлексии в связи с особенностями педагогической деятельности и педагогическим опытом [52].

Понимание рефлексии как личностной способности, определяющей успешность работы педагога, находим в исследовании А.А. Бизяевой, определяющей рефлексию как фактор высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию и творческому росту на основе механизмов самоанализа и саморегуляции.

Механизмы педагогической рефлексии анализируются в исследовании С.В. Боровской. Она рассматривает рефлексивную позицию как составляющую профессионально-педагогической деятельности учителя, характеризующую личностно-ценностное отношение будущего учителя к данному виду деятельности, к ее участникам, к себе как профессионалу. В состав педагогической рефлексии входят мотивы профессиональной деятельности, профессиональная направленность, профессиональный интерес, анализ и самоанализ профессионально-педагогической деятельности [38].

Выделенные составляющие педагогической рефлексии можно использовать в нашем исследовании для конкретизации третьего педагогического условия эффективности формирования готовности студентов педагогических вузов к СПД.

В процессе подготовки будущих педагогов мотивы учения и мотивы социально-педагогической деятельности образуют сложную динамичную систему, в которой наряду с общими, фундаментальными мотивами, появляются и исчезают мотивы, обусловленные особенностями жизненной ситуации. Среди множества мотивов можно выделить группу мотивов развития личности: стремление расширить кругозор, повысить общекультурный уровень, потребность хорошо делать свое дело, стать настоящим специалистом, повышение собственного социального и психологического статуса, формирование профессиональной ментальности. Рассмотрим последний мотив более подробно, так как он является системообразующим одного из уровней готовности.

Менталитет, по мнению Б.С. Гершунского, является высшим ценностным целевым компонентом в структуре образовательно-педагогической аксиологии.

Категория «менталитет» чаще всего трактуется как сугубо психологическая, так как в ее основу положены психологические категории «ум», «образ мыслей», «характер размышлений», «мыслительные способности», отражающие качества, характеризующие специфику умственной деятельности субъекта, рефлексивно реагирующие на реалии окружающего мира. Понятие «менталитет» используется чаще всего для характеристики своеобразия, специфики отношения к внешнему миру со стороны индивидов и человеческих общностей, различающихся в национально-этническом и социальном отношениях. Различают индивидуальный менталитет как интегральную характеристику мировоззренческих установок и ожидаемого поведения каждого человека; общественный менталитет – это, прежде всего, менталитет групповой, принадлежащий общности людей, объединенных по какому-либо признаку, например, профессиональному; менталитет социума, который находит свое воплощение в культуре в широком ее понимании [56].

В данном исследовании нас интересуют индивидуальный и общественный, профессиональный менталитет и проблемы, связанные с его формированием, коррекцией и преобразованием в интересах возвышения престижа профессии педагога и обогащения духовного, нравственного потенциала студента.

Другую группу составляют познавательные мотивы, которые проявляются в стремлении получить более глубокие профессионально-педагогические знания. Ученые считают, что одним из наиболее значимых познавательных мотивов выступает интерес, который определяется как избирательное положительное отношение к действительности.

Наиболее изучены психологические аспекты интереса. Так, В.Н. Мясищев, Л.И. Божович и др. отождествляют интерес с потребностями; Е.Ф. Рыбалко относит интерес к сфере отношений; С.Л. Рубинштейн определяет интерес как проявление личности. В педагогическом аспекте проблема интереса

изучалась Г.И. Щукиной, М.Н. Скаткиным и др. Г.И. Щукина характеризует познавательный интерес как сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в котором выражено стремление к всестороннему изучению и познанию их существенных свойств [245].

Для нашего исследования имеет значение определение понятия «профессиональный интерес», который понимается как сложное личностное образование, возникшее в процессе профессионального самоопределения, представляющее собой мотивированное субъективное отношение к конкретной профессиональной деятельности, осознаваемое и переживаемое личностью [112]. Профессиональный интерес определяется как осознанное побуждение, направленное на удовлетворение профессионально-творческих потребностей личности и, в нашем случае, способствующее формированию готовности к социально-педагогической деятельности.

Следующим направлением развития рефлексивно-творческих качеств будущих педагогов является формирование их рефлексивной позиции.

Н.В. Кузьминой и ее последователями было сформулировано существенное для нашего исследования положение о важной роли собственной личностной позиции к совершенствованию своего профессионального мастерства, установки на анализ и осмысление процесса и результата своей деятельности. Отмечается, что понимание человеком своей индивидуальности, достоинств и недостатков лежит в основе сознательного и целенаправленного управления им собственной деятельностью [130].

В исследованиях Г.С. Сухобской, О.С. Цокур, А.Я. Найна и др. анализ и самоанализ как составляющие педагогической рефлексии рассматриваются как факторы саморазвития, саморегуляции, как фактор управления процессом профессионально-творческой деятельности [165]. Н.Ю. Посталюк и другие ученые рассматривают развитие рефлексивной позиции будущего учителя как показатель становления его профессионального мастерства и зрелости личности [186].

К. Муздыбаев отождествляет рефлексии с социальной ответственностью. Все виды ответственности, по мнению этого ученого, объединяет то, что они

представляют собой формы контроля деятельности субъекта на разных ее этапах и характеризуют ответственность либо с позиции личности, либо с позиции общества. С позиции личности ответственность отражает отношение к должному самого субъекта, его предрасположенность, готовность осуществлять должное. Значит, ответственность служит здесь средством внутреннего контроля и внутренней регуляции деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно. Ответственность есть результат интеграции всех психических функций личности: субъективного восприятия окружающего мира, оценки всех жизненных ресурсов, эмоционального отношения к должному, воли. Возможность выбора, т.е. сознательного предпочтения определенной линии поведения, является предпосылкой ответственности.

При определении степени ответственности личности надо прежде всего выяснить, в какой мере человек добровольно, сознательно, намеренно принял решение и действовал в соответствии с ним. Чем больше степень самоопределения личности, тем больше степень ее ответственности [157, с.21].

Ответственность есть свойство характера личности. Признаки ответственности: точность, пунктуальность, верность личности в исполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий. Эти признаки предполагают развитие эмоциональных черт: способности к сопереживанию, чуткость к чужой боли и радости. Необходимы и волевые качества: настойчивость, усердие, стойкость, смелость, выдержка.

На наш взгляд, формирование рефлексивно-творческих умений в процессе формирования готовности студентов к СПД позволяет учитывать объективные и субъективные стороны СПД; учитывать индивидуальные особенности каждого студента; оценивать и прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности; оценивать опыт коллег и переносить инновации в собственную профессиональную деятельность; использовать механизмы саморегуляции; избегать ошибок коммуникативных, содержательных, результативных, методических.

Таким образом, под педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер в образовательном процессе, которые должны обеспечить достижение студентами оптимального уровня готовности к СПД. Для выявления и создания системы педагогических условий, способствующих формированию готовности студентов к СПД, мы использовали лично ориентированный подход; выявили специфику СПД в современной школе, определили особенности процесса формирования исследуемой готовности в условиях профессионального образования. Первым условием мы считаем необходимость оптимизации программно-содержательного обеспечения учебно-воспитательного процесса, что позволило проанализировать нормативно-правовые аспекты организации профессиональной подготовки специалистов, определить возможности инвариантной и вариативной составляющих для совершенствования подготовки будущих педагогов к СПД. Данное условие позволяет формировать, в первую очередь, когнитивный, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты готовности. Включение студентов в активную практическую деятельность в различных типах образовательных и социальных учреждений с различными категориями детей способствует приобретению студентами социального опыта, актуализирует их теоретические знания, формирует опыт взаимодействия с ребенком с гуманистических позиций, способствует самореализации личности в сфере социально-педагогической деятельности, процесс и результаты которой становятся лично и профессионально значимыми. Данная составляющая второго условия направлена, в основном, на формирование деятельностного, эмоционально-волевого, мотивационного и когнитивного компонентов готовности. Развитие профессионально-рефлексивных качеств будущих специалистов – третье условие. Оно направлено на формирование профессиональных интересов, профессиональной ментальности, позволяет развивать навыки анализа и самоанализа СПД, саморегуляции, способствует личностному росту будущего педагога. Реализация данного условия позволяет развивать эмоционально-волевой, мотивационный и деятельностный

компоненты готовности к СПД. Педагогические условия связаны с уровнями формирования готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях: мотивационно-информативным, профессионально-ментальным, рефлексивно-творческим.

Глава 3. Опыт формирования готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях

3.1. Диагностика готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях

Теоретическое осмысление проблемы привело нас к предположению, что процесс формирования готовности студентов педвуза к СПД в общеобразовательных учреждениях будет успешным при реализации определенных педагогических условий, рассмотренных ранее.

Данные условия проверялись нами в ходе опытной работы, которая проводилась со студентами дневного и заочного отделений исторического факультета Челябинского государственного педагогического университета. Всего в эксперименте приняли участие 480 студентов. Базовыми учреждениями выступили Челябинский государственный педагогический университет и Челябинское представительство Уральского государственного профессионально-педагогического университета.

Работа по формированию готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях проходила в несколько этапов.

На аналитико-диагностическом этапе мы выяснили представление студентов (116 человек) и учителей школ г. Челябинска и Челябинской области (363 человека) о сущности СПД и ее направлениях. Результаты анкетирования свидетельствуют о недостаточном уровне готовности уже работающих педагогов и студентов к СПД и требуют качественно новых подходов к формированию данного вида деятельности.

Прежде чем обратиться к организационно-методической стороне деятельности по формированию готовности студентов к СПД, необходимо выбрать определенные показатели, которые бы объективно и адекватно отражали ее результативность.

Ранее мы определили критерии готовности студентов к СПД:

- направленность студентов на осуществление СПД;
- способность осуществлять СПД адекватно обстоятельствам;
- сформированность профессиональной рефлексии при осуществлении СПД.

Сводная таблица системы показателей готовности к СПД, их критериев и методов диагностики представлена в табл. 7.

Таблица 7

**Система критериев оценки готовности студентов к СПД
общеобразовательных учреждений**

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Направленность на СПД	Познавательный интерес к педагогической науке и практике, потребность в оказании педагогической помощи и поддержки	Наблюдение, анализ результатов деятельности, анкетирование, тестирование
Способность осуществлять СПД	Необходимый объем знаний, их системность, взаимосвязь; овладение методикой СПД, владение формами и методами работы с семьей и различными категориями детей; сознательный выбор педагогических технологий организации социального воспитания детей и подростков; применение методов социально-педагогического исследования в профессиональной деятельности	Анализ ответов на занятиях, зачетах, экзаменах, рефератов, курсовых работ и т.д., самооценка, рейтинг, экспертная оценка, наблюдение, оценка результатов педпрактики; беседы, интервью
Сформированность профессиональной рефлексии	Степень развития самоанализа и адекватности самооценки своей деятельности; степень рефлексивной активности (характер участия в обсуждениях, дискуссиях, деловых играх и т. п.), наличие программы самообразования; сформированность профессионально значимых качеств; системность, аналитичность, творческий характер деятельности	Экспертная оценка, анкетирование, тестирование, биографический метод, анализ творческих работ

Выделение критериев оценки уровней готовности студентов к СПД, позволяют

- изучить потенциал образовательного процесса в формировании готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях;
- выбрать методы диагностики уровня сформированности готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях;
- определить уровень готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях и разработать развивающие мероприятия.

На организационном этапе констатирующего эксперимента приняли участие 116 студентов третьего курса исторического факультета Челябинского государственного педагогического университета.

Для проведения опытно-экспериментальной работы нами были сформированы четыре группы студентов: три экспериментальных группы и одна контрольная. Экспериментальная работа в них отличалась ориентацией будущих социальных педагогов на различные педагогические условия. В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) нами проверялось условие оптимизации программно-содержательного обеспечения учебно-воспитательного процесса в плане расширения его вариативной составляющей; во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) акцент делался на развитие профессионально-рефлексивных качеств будущих специалистов; в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) проверялась эффективность всего комплекса педагогических условий, указанных выше. В контрольной группе (КГ) обучение студентов не было специальным образом ориентировано ни на одно из выделенных условий, хотя обучение студентов социально-педагогической деятельности проводилось на лекционных, практических, лабораторных занятиях и во время педагогической практики согласно ГОС ВПО.

Представленные ранее результаты анализа учебных планов, программ и подготовки студентов к СПД показали недостаточный уровень готовности студентов к данной деятельности. Установленные недостатки в уровне подготовки по проблемам СПД в процессе изучения дисциплин психолого-

педагогического блока могут быть компенсированы за счет вариативной составляющей учебных планов и программ.

Второе направление проведения констатирующего этапа нашей работы связано с изучением психологической составляющей готовности студентов к СПД. Определение уровня готовности студентов к СПД осуществлялось через проведение диагностики профессионально-значимых качеств, составляющих содержание каждого компонента исследуемой нами готовности. Под профессионально-значимыми качествами мы понимаем индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения [274], или постоянное, закрепившееся отношение к своей профессии, к себе, к труду, людям, природе, вещам; определенная система мотивов, форм и способов профессионального поведения, в котором эти отношения реализуются, т.е. понятие «профессионально-значимое» объединяет внутреннее и внешнее, выделяет и конкретизирует главное в предметном содержании и регуляции поведения педагога [143].

Интегративное единство всех компонентов готовности потребовало использования методики, достаточно информативной и совместимой с другими методами научного исследования.

Этим требованиям, на наш взгляд, наиболее полно соответствует многофакторный опросник личности Р.Б. Кэттелла (16PF – опросник), который широко используется в психодиагностической практике. Это наиболее популярное средство экспресс-диагностики личности, используемое в ситуациях, когда необходимо знание индивидуально-психологических особенностей человека.

Данная методика позволяет составить достаточно полное представление о личности студента, но не изучает динамические факторы – мотивы, потребности, интересы, ценности – для этого мы будем использовать другие методы.

При анализе данных исследования мы воспользуемся объединением отдельных факторов в блоки, предложенные в сборнике «Лучшие психологические тесты» [151]:

1. Интеллектуальные особенности: факторы В, М, Q1.
2. Эмоционально-волевые особенности: факторы С, G, I, O, Q3, Q4.
3. Коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия: факторы А, Н, F, E, Q2, N, L.

Использование методов психодиагностики и математической статистики позволило нам выделить уровни развития интеллектуальных особенностей студентов: низкий, средний и высокий.

Студенты, у которых диагностируется низкий уровень развития интеллектуальных особенностей характеризуются конкретностью и ригидностью мышления, практичностью, излишней внимательностью к мелочам, консервативностью, неприятием новых идей, недостаточной информированностью по широкому кругу вопросов.

Для студентов высокого уровня развития интеллектуальных особенностей характерна абстрактность и аналитичность мышления, сообразительность и быстрая обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал, хорошая информированность, склонность к экспериментированию.

Результаты определения уровней развития интеллектуальных особенностей показывают, что подавляющее большинство студентов находятся на среднем уровне развития интеллектуальных особенностей, т.е. большинство студентов обладают средней эрудицией, достаточно добросовестны и практичны, имеют определенный творческий потенциал. Низкий уровень развития интеллектуальных способностей диагностирован у одного студента. Высокий уровень интеллекта показали 12,5% студентов, которые характеризуются абстрактностью и аналитичностью мышления, сообразительностью и быстрой обучаемостью, развитым воображением,

высоким творческим потенциалом, хорошей информированностью, склонностью к экспериментированию.

Данные по сформированности эмоционально-волевой сферы студентов определяют готовность студентов управлять своим поведением и чувствами и также разделены на уровни: высокий, средний и низкий.

Для студентов высокого уровня сформированности эмоционально-волевой сферы характерны такие черты: выдержанность, работоспособность, осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении целей, ответственность, деловая направленность, развитая эмпатия, понимание других людей, впечатлительность, развитый самоконтроль.

Студенты низкого уровня эмоционально-волевой готовности отличаются переменчивостью интересов, подверженностью чувствам, утомляемостью, непостоянством, безответственностью, самоуверенностью, черствостью по отношению к окружающим, недисциплинированностью, ленностью.

В данном блоке целям нашего исследования соответствует анализ фактора G. Студенты, получившие высокие оценки по данному фактору, руководствуются нормами морали, чувством долга, ответственностью. Те, кто имеет низкие оценки по данному фактору, характеризуются как беспринципные, не делающие усилий, чтобы сообразовываться с групповыми требованиями, нормами культуры.

Анализ результатов изучения сформированности эмоционально-волевой сферы студентов показал, что 5,5% студентов находятся на низком уровне эмоционально-волевой готовности. Студенты этого уровня отличаются переменчивостью интересов, подверженностью чувствам, утомляемостью, непостоянством, безответственностью, самоуверенностью, черствостью по отношению к окружающим, недисциплинированностью, ленностью.

26,8% студентов находятся на высоком уровне эмоционально-волевой готовности, для них характерны выдержанность, работоспособность, осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении

целей, ответственность, деловая направленность, развитая эмпатия, понимание других людей, впечатлительность, развитый самоконтроль.

Большая часть студентов (67,7%) обладает средним уровнем эмоционально-волевой готовности, они достаточно работоспособны, соблюдают нормы и правила поведения, могут быть настойчивы в достижении целей, в определенной мере ответственны, эмпатичны, с достаточным уровнем самоконтроля.

Таким образом, часть студентов третьего курса соответствуют в определенной мере некоторым критериям рефлексивно-творческого уровня формирования готовности студентов к СПД, связанного с развитием интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности, хотя считать данный уровень сформированным преждевременно.

Изучение коммуникативных свойств и особенностей взаимодействия студентов позволило выявить личностные качества, влияющие на формирование профессиональной ментальности, на формирование профессионально-значимых качеств, прежде всего коммуникативных особенностей.

Студент, находящийся на низком уровне развития коммуникативных свойств, характеризуется необщительностью, замкнутостью, излишней строгостью в оценке людей, застенчивостью, робостью, покорностью, зависимостью, осторожностью, рассудительностью, пессимистичностью, безынициативностью, наивностью.

При высоком уровне развития коммуникативных свойств, студент общителен и добродушен, открыт, внимателен, доверчив, активен в устранении конфликтов, живо откликается на любые события, готов иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, независим, самоуверен, жизнерадостен, энергичен, оптимистичен, разумен, хорошо ладит с людьми.

Анализ полученных данных показывает, что 9,8% студентов находятся на низком уровне развития коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия они характеризуется необщительностью,

замкнутостью, излишней строгостью в оценке людей, застенчивостью, робостью, покорностью, зависимостью, осторожностью, рассудительностью, пессимистичностью, безынициативностью, наивностью.

44,4% студентов находится на высоком уровне развития коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия, такие студенты общительны и добродушны, открыты, внимательны, доверчивы, активны в устранении конфликтов, живо откликаются на любые события, готовы иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, независимы, самоуверенны, жизнерадостны, энергичны, оптимистичны, разумны, хорошо ладят с людьми.

Почти половина студентов (47,4%) находятся на среднем уровне развития коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия, такие студенты довольно общительны и добродушны, в меру открыты, внимательны, доверчивы; могут проявить активность в устранении конфликтов, откликаются на значимые для них события, достаточно независимы, самоуверены, жизнерадостны, энергичны, оптимистичны, разумны, хорошо ладят с людьми.

Можно констатировать достаточно высокий уровень развития коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия студентов, но формирование профессиональных навыков педагогического общения требует специального обучения, т.к. исследуемые качества связаны с профессионально-ментальным уровнем формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Третье направление диагностического этапа опытной работы связано с изучением деятельностного компонента готовности, определяющего в основном мотивационно-информативный и рефлексивно-творческий уровни формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Для определения уровня сформированности деятельностного компонента готовности мы использовали опросник «Стиль саморегуляции студентов»

В.И. Моросановой. Стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах [154]. Феномен стиля саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность. Опросник ССС состоит из утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами.

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности.

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальные представления о системе внутренних и внешних условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Шкала «Программирование» (П) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

Шкала «Оценивание результатов» (ОР) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки студентом себя и результатов своей деятельности и поведения.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности.

Опросник в целом работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), который характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Анализ данных исследования по шкалам показал следующие результаты.

По шкале «Планирование» 16,8 % студентов находятся на низком уровне сформированности осознанного планирования деятельности. У таких студентов потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель бывает редко достигнута, планирование мало реалистично. Испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Незначительная часть студентов (около 10%) показала высокие результаты. При высоких показателях по этой шкале у студента сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы при этом реалистичны, детализированы, устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Большая часть студентов (73,2 %) показала средний уровень сформированности осознанного планирования деятельности, т.е. студенты обладают потребностью в планировании, но планы не всегда реалистичны, затрудняются в определении целей деятельности. Это свидетельствует о том, что требуются специальные условия для формирования соответствующих умений.

Рассмотрев данные по шкале «Моделирование», мы пришли к выводу, что только 12,9 % студентов показали высокий уровень по данной шкале. Испытуемые с высокими показателями по шкале способны выделять значимые условия, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, смене образа жизни, переходе к другому виду деятельности такие испытуемые способны гибко изменять модель значимых условий и программу действий. Почти такое же количество студентов (15,3 %) показали низкий уровень развитости представлений о системе внешних и внутренних значимых условий. У испытуемых с низкими показателями слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватности в оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к ситуации, последствиям

своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что часто приводит к неудачам.

Большая часть студентов (70,2 %) находится на среднем уровне развитости представлений о системе внешних и внутренних значимых условий. Испытуемые не всегда способны выделять значимые условия, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, смене образа жизни, переходе к другому виду деятельности такие испытуемые не способны гибко изменять модель значимых условий и программу действий, у них возникают трудности в определении цели и программы действий адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что может приводить к неудачам.

По шкале «Программирование» диагностируется индивидуальная развитость осознанного программирования человеком своих действий. Только 11,7 % студентов демонстрируют высокие показатели по данной шкале, что говорит о сформировавшейся потребности обдумывать способы своих действий, понимании необходимости разработки детализированных и развернутых программ для достижения намеченных целей. Программы разрабатываются самостоятельно, они несколько изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов показателям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для субъекта успешности. Низкие показатели по шкале у 14 % студентов свидетельствуют о неумении и нежелании продумывать последовательность своих действий. Такие испытуемые предпочитают действовать импульсивно и не могут самостоятельно сформулировать программу действий, действуют путем проб и ошибок. Большая часть студентов 69,9% находятся на среднем уровне индивидуальной развитости осознанного программирования своих действий. Студенты обдумывают способы своих действий, понимают необходимость разработки программ для достижения намеченных целей, но не всегда

программы разрабатываются самостоятельно, при несоответствии полученных результатов ожидаемым показателям, не производится коррекция программы действий. Такие испытуемые иногда предпочитают действовать импульсивно, путем проб и ошибок.

Анализ шкалы «Оценивание результатов» показал, что индивидуальная развитость и адекватность оценки студентом себя и результатов своей деятельности и поведения находится на несколько более высоком уровне по сравнению с другими шкалами. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов у 15 % испытуемых. Студент адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. К сожалению, почти такое же количество студентов (12,7 %) показали низкие результаты. При низких показателях испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что приводит к ухудшению качества результатов или возникновению внешних трудностей. Значительная часть студентов (70,5 %) находится на среднем уровне индивидуальной развитости и адекватности оценки студентом себя и результатов своей деятельности и поведения. Студент не всегда адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, испытуемый иногда не замечает своих ошибок, не всегда критичен к своим действиям. Таким образом, у значительного большинства студентов не развита адекватность самооценки и оценки своей деятельности.

Анализ данных по шкале «Гибкость», диагностирующей уровень сформированности способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, показал, что только 9,5 % испытуемых с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении

непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Значительно больше испытуемых (22,5 %) с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни. В таких условиях несмотря даже на сформированность процессов регуляции, они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и вносить коррекцию. У таких студентов возникают регуляторные сбои и неудачи в выполнении деятельности.

68,5 % студентов находятся на среднем уровне сформированности способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые не легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, не способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью не всегда своевременно вносят коррекцию в регуляцию. Недостаточная гибкость регуляtorики не позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Рассмотрим шкалу «Самостоятельность», которая характеризует развитость регуляторной автономности. Высокие показатели по шкале характерны для 12,3% студентов, что свидетельствует об автономности в

организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности. Студенты с низкими показателями (18,4%) зависимы от мнений и оценок окружающих, планы и программы деятельности разрабатывают несамостоятельно, часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои.

Средний уровень показали от 69,7% студентов, их характеризует недостаточная самостоятельность в планировании деятельности и поведения, оценки промежуточных и конечных результатов деятельности, ориентация на мнения и оценки окружающих, иногда некритичное следование чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у таких испытуемых могут возникать регуляторные сбои.

Рассмотрим «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), который характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Для испытуемых с высоким уровнем саморегуляции (13,4%) характерна осознанность и взаимосвязанность регуляторных звеньев. Такие студенты самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем легче студент овладевает новыми видами деятельности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У студентов с низкими показателями по данной шкале (14%) потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения несформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих. Возможность компенсации неблагоприятных личностных особенностей у них

снижена, поэтому возможность овладения новыми видами деятельности зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности. 70,6% испытуемых показали средний уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Такие студенты недостаточно самостоятельны, не всегда гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них, в основном, осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем легче студент овладевает новыми видами деятельности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности, исследование же показало, что у большинства студентов третьего курса этот уровень недостаточен.

Анализ содержания шкал опросника ССС показал, что данный опросник отражает в основном критерии рефлексивно-творческого уровня готовности, ее деятельностный и эмоционально-волевой компоненты. Исследование показало, что испытуемые не достигли достаточного уровня готовности к СПД в общеобразовательных учреждениях.

Анализ результатов диагностики на констатирующем этапе опытной работы показал, что сформированность мотивационно-информативного, профессионально-ментального и рефлексивно-творческого уровней готовности недостаточна, т.к. на низком уровне находятся 21,9% студентов третьего курса, а высокий уровень готовности к СПД показали всего от 8,3% студентов, что подтверждает наше предположение о необходимости создания специальных педагогических условий для формирования готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, на основании проведенного теоретического исследования и поставленной гипотезы, мы определили цель и задачи констатирующего

этапа опытной работы, которая заключается в выявление уровня готовности студентов к педагогической деятельности вообще, и в частности к социально-педагогической деятельности. Задачами данного этапа стали:

а) изучение потенциала образовательного процесса в формировании готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях;

б) определение методов диагностики, позволяющих адекватно оценить уровень сформированности готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях;

в) определение уровня сформированности готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях.

Реализация основных методов научного исследования и определение уровней готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях, доказали недостаточность исследуемой готовности студентов и необходимость создания специальных педагогических условий для ее формирования.

3.2. Реализация педагогических условий формирования готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях

В теоретической части нашего исследования мы определили педагогические условия формирования готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях. Педагогические условия реализуются в ходе профессионально-педагогической подготовки.

Подготовка студентов включает в себя общеобразовательную подготовку, психолого-педагогическую, специальную и практическую подготовку. Процесс формирования готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях включает в себя три этапа: подготовительный, основной и итоговый.

Первый этап – подготовительный (первый – третий курсы). На данном этапе укрепляется мотивация профессионального роста, происходит адаптация студентов к обучению в вузе, закладывается теоретическая база

профессиональной деятельности, происходит самоопределение студентов в выборе путей профессиональной самореализации.

Большое значение в становлении и укреплении профессиональной мотивации принадлежит учебно-методическим сборам, где в условиях эмоционально насыщенной творческой атмосферы первокурсники включаются в элементы педагогической деятельности, утверждаются в своем профессиональном выборе, знакомятся с традициями и спецификой университета и факультета. Адаптационно-пропедевтическая программа готовит студентов к освоению учебных дисциплин психолого-педагогического цикла: «Введение в педагогическую профессию», «Педагогика», «Психология», где закладываются базовые основы знаний, умений, навыков, необходимых для формирования соответствующей готовности. Студенты выполняют различные виды самостоятельных работ, у многих из них определяются научные интересы. На этом этапе им предоставляется возможность попробовать свои силы, проверить свои возможности в самостоятельной практической деятельности: во время летней педагогической практики в качестве отрядных вожатых и пробной педагогической практики в школе. Элементы вариативности просматриваются уже на подготовительном этапе формирования соответствующей готовности. Так, при подготовке к летней педагогической практике была разработана и внедрена «Программа лагерной смены, обеспечивающая отдых, оздоровление и реабилитацию детей с ограниченными возможностями» как реализация Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», определяющего государственную политику в области социальной защиты инвалидов в Российской Федерации. Этот Закон обеспечивает детям с ограниченными возможностями равные права на защиту, развитие и индивидуальную социальную реабилитацию. Одним из приоритетных направлений реализации данного закона является комплекс реабилитационных мероприятий, включающих летний отдых и оздоровление детей с ограниченными возможностями в условиях детского оздоровительного

лагеря, где студенты получают первый опыт общения и взаимодействия с дезадаптированными детьми.

На подготовительном этапе студенты решают ряд профессионально-педагогических задач:

- изучают и описывают основные требования к педагогическому целеполаганию;
- формулируют и обосновывают цели и задачи конкретного воспитательного мероприятия;
- изучают и анализируют опыт педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванова, В.А. Караковского и др.);
- разрабатывают авторские модели программ воспитания детей определенного возраста;
- анализируют основные этапы процесса деятельности педагога-воспитателя;
- знакомятся с эвристическими методами активизации творчества детей и определяют основные пути их применения в воспитательной деятельности;
- определяют структуру и особенности организации различных форм воспитательной деятельности;
- определяют ближние и дальние перспективы личностного и профессионального роста;
- разрабатывают программу самообразования и самовоспитания на основе первичных представлений о психодиагностике, полученных в процессе изучения психологических дисциплин.

Второй этап – основной (четвертый – пятый курсы). На данном этапе начинается изучение дисциплин дополнительной специальности и курсов по выбору, в нашем случае студенты включаются в активную учебную и профессиональную деятельность по формированию готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях.

Основное отличие основного этапа от подготовительного заключается в том, что обучение на основном этапе происходит «погружение» студентов в

сферу их будущей профессиональной деятельности. Студенты изучают блок дисциплин дополнительной специальности, где приобретают специальные знания, связанные с будущей профессиональной деятельностью, самостоятельно разрабатывают проекты и программы СПД, включаются в активную практическую деятельность в различных типах воспитательных учреждений, проводят научно-практические исследования в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ.

Учебная деятельность носит проблемный и развивающий характер, преобладают проблемные и творческие семинары, практикумы, деловые игры, диспуты, дискуссии, конференции и т.п. На данном этапе происходит коррекция и закрепление формируемых качеств и умений, приобретает устойчивость профессиональная направленность личности, развиваются профессионально значимые качества, совершенствуются профессионально-рефлексивные качества студентов.

На данном этапе подготовки студентами решаются следующие задачи формирования готовности к СПД:

- овладевают знаниями о закономерностях процесса социализации;
- развивают правосознание, знают права и свободы личности и гражданина, основы российской правовой системы и законодательства;
- познают теоретические основы СПД, ее специфику и направления деятельности;
- овладевают методикой СПД, умеют ориентироваться в различных частных методиках, умеют разрабатывать собственные способы и приемы решения социально-педагогических задач;
- знают основы организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в сфере образования и используют их в разработке, анализе и коррекции собственной СПД;
- изучают приемлемые и результативные технологии организации социального воспитания детей и подростков;

- овладевают технологией планирования СПД, разработкой содержания педагогической помощи и поддержки различных категорий населения;
- учатся оценивать эффективность своей деятельности, прогнозировать ее результаты;
- формируют способности к рефлексии и идентификации.

Третий этап подготовки – итоговый (десятый учебный семестр). На данном этапе определяется уровень сформированности готовности студентов к СПД и намечаются перспективы их дальнейшего профессионального развития.

Для итогового этапа подготовки определены следующие задачи:

- оценить организационно-деятельностные умения, необходимые для самоанализа, развития своих творческих способностей и повышения квалификации;
- оценить умения находить, принимать и сознательно реализовывать управленческие решения в своей профессиональной деятельности;
- оценить прогностические способности студентов;
- определить сформированность мотивационно-информативного, профессионально-ментального и рефлексивно-творческого уровней готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях.

Как показало наше исследование, процесс формирования готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях требует такой организации образовательной работы в вузе, которая включает в себя комплекс условий организационного, психолого-педагогического, социально-педагогического характера и психологического характера.

Анализ результатов подготовительного этапа формирования готовности показал, что изучение предметов психолого-педагогического блока обеспечивает определенный уровень общепедагогической подготовки, хотя проблемам СПД в инвариантной составляющей учебных планов уделяется недостаточно внимания, чтобы обеспечить социальный заказ общества в данном виде подготовки будущих специалистов. Следовательно, возникает потребность в ликвидации этого пробела за счет укрепления и

совершенствования вариативной составляющей учебных планов путем усиления направленности ее содержания на проблемы, связанные с СПД, что обусловило выбор первого педагогического условия формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности:

- оптимизация программно-содержательного обеспечения образовательного процесса.

Реализация данного условия осуществлялась в процессе разработки и внедрения в учебный процесс курсов по выбору: «Социально-педагогические и правовые основы обеспечения прав детей и подростков в современных социокультурных условиях», «Детское самоуправление как средство социализации личности», «Проблемы социализации личности подростка», «Деятельность педагога по работе с детьми-сиротами», «Технология работы педагога с разными категориями детей», «Школьная дезадаптация», «Психология отклоняющегося поведения подростков» и в процессе активизации познавательных способностей студентов.

Рассмотрим возможности курса по выбору «Психология отклоняющегося поведения подростков».

Целью данного курса является ознакомление студентов с закономерностями изменения развития личности у детей под влиянием различных факторов; описание психологических особенностей с различными аномалиями развития личности; закрепление у студентов навыков диагностики отклонений в развитии детей, разработки программ психологической коррекции и психолого-педагогической поддержки.

Основная идея курса состоит в том, чтобы на основе личностно ориентированного подхода подготовить студентов к СПД с означенной категорией детей.

Курс включает 18 часов лекций, 14 часов семинарских и практических занятий. Разработаны задания для самостоятельной исследовательской работы студентов.

**Учебно-тематический план курса по выбору
«Психология отклоняющегося поведения подростков»**

№	Содержание занятий	Лекции	Практические	Самостоятельная работа
1	Понятие отклоняющегося поведения. Социальные и психологические проблемы детей с отклонениями в поведении.	2		2
2	Причины формирования отклоняющегося поведения детей.		2	4
3	Школьная дезадаптация как фактор формирования отклоняющегося поведения.	2		2
4	Влияние акцентуаций характера в подростковом возрасте на формирование отклоняющегося поведения.		2	2
5	Психологические аспекты формирования аномалий личности у детей и подростков с психической патологией.	2		2
6	Психология аддиктивного поведения	2		2
7	Психология формирования раннего алкоголизма.		2	2
8	Детская наркомания как социально-педагогическая и психологическая проблема.	2		2
9	Бродяжничество как социально-психологический феномен.	2		2
10	Суицидальное поведение детей и подростков.	2		2
11	Психологические особенности девочек подростков с отклоняющимся поведением.	2	2	4
12	Влияние криминальной субкультуры на формирование личности подростка		2	2
13	Нарушение детско-родительских отношений как фактор отклоняющегося поведения	2	2	4
14	Роль семьи в профилактике правонарушений подростков.		2	2
15	Деловая игра «Телефон доверия» (зачет) – 4 часа			
	Всего	18	14	32

В процессе изучения данного спецкурса студенты включаются в активную практическую деятельность, выполняя задания на лабораторно-

практических занятиях: посещают Центр социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних, Центр временной изоляции несовершеннолетних, детский приют временного содержания детей, школу-интернат для детей с ДЦП. Студенты разрабатывают индивидуальные программы социально-педагогической реабилитации для разных категорий детей с отклонениями в развитии. По итогам изучения спецкурса студенты выступают на ежегодной конференции НИРС, успешно защищают курсовые и квалификационные работы.

Следующим условием, которое апробировалось в процессе формирования готовности студентов к СПД, было целенаправленное развитие профессионально-рефлексивных качеств будущих педагогов.

Рефлексию мы рассматриваем как условие развития профессионализма педагога и его готовности к деятельности в современной образовательной практике, ориентированной на развитие и саморазвитие. Рефлексия играет значительную роль в преодолении профессиональных затруднений педагога. Она представляет собой сложное интегративное образование, обусловленное индивидуальными психологическими и личностными качествами субъекта, профессиональными способностями и знаниями. Это развиваемая способность и наиболее интенсивное ее развитие происходит в специально организованной инновационной деятельности.

Целью психодиагностического этапа является постановка «психологического диагноза», или принятие квалифицированного решения о психологическом состоянии человека в целом или по отношению к какому-либо отдельно взятому психологическому свойству.

Методы психодиагностики студентов должны быть, во-первых, личностно и социально-психологически ориентированными, т.к. личностное развитие в этот период активно продолжается. Во-вторых, необходимо изучать специальные способности с точки зрения их соответствия требованиям выбранной профессии.

Рассмотрим соотношение уровней готовности студентов к СПД, методов диагностики и возможностей их реализации при изучении дисциплин инвариантной составляющей учебных планов, оформив это соотношение в виде табл. 8.

Таблица 8

Методы диагностики уровней готовности студентов к СПД

Уровни готовности	Методы диагностики	Изучаемая дисциплина
Мотивационный	Анкетирование, тестирование (тест мотивации достижений, моторная проба Шварцландера, ДДО, карта интересов Е.А.Климова, тест направленности личности, анализ результатов и продуктов деятельности (сочинений, отчетов)	Введение в специальность, социальная психология, педагогическая психология, педагогическая практика
Профессионально-ментальный	Диагностика личностных качеств (16-PF; EPI; КОС), диагностика специальных способностей (тест эмоциональной зрелости Е. Додонова, экспресс-диагностика эмпатии, тест К. Томаса, опросник Басса-Дарки, тест-опросник локализации контроля (С. Пантелеева, В. Столина и др.), экспертная оценка	Введение в специальность, социальная психология, педагогическая психология, педагогическая социология, педагогика, педагогическая практика, самостоятельная работа
Рефлексивно-творческий	Самооценка, тест на оценку нереализованного нравственного потенциала А. Кудряшова, автобиографический метод, программа самовоспитания	Педагогическая психология, педагогическая социология, педагогика, педагогическая практика, самостоятельная работа

Диагностический этап развития профессионально-рефлексивных качеств студентов находится в тесной взаимосвязи с аналитическим и, некоторым образом, с коррекционным этапом развития профессионально-рефлексивных качеств студентов, т.к. сам процесс диагностики заставляет студентов

осмысливать свои личностные особенности, свое место в системе межличностных отношений, продумывать программу коррекции нежелательных качеств.

На коррекционно-формирующем этапе развития профессионально-рефлексивных качеств студентов значительная роль принадлежит активным методам обучения, где основной акцент делается на активности обучаемого. Необходимо, чтобы каждый студент самостоятельно или с помощью преподавателя прошел, пережил, осмыслил все этапы познания в определенном образом организованных условиях, сам получил знания и сформировал необходимые навыки. Наиболее интересным для студентов, результативным и популярным методом является социально-психологический тренинг (СПТ), направленный на развитие различных профессиональных умений, личностных качеств, повышения социально-психологической стрессоустойчивости, разрешение межличностных и групповых конфликтов, принятия решения в условиях мотивационного конфликта.

При разработке программы СПТ мы использовали научно-методические разработки Н.П. Аникеевой, А.А. Бодалева, А.Б. Добровича, Г.И. Марасанова, Е. Мелибруда, А.С. Прутченкова, Е.Т. Соколовой, В.В. Столина и др.

Эффективность программы СПТ отражают три этапа обученности:

1. Способность после курса СПТ повторять, имитировать новые способы коммуникативного поведения, в отличие от простого знания о них.
2. Использование новых форм поведения в различных ситуациях.
3. Способность находить, замечать ошибки в своем поведении и поведении окружающих; способность создавать новые эффективные модели поведения.

Основным средством закрепления новых профессионально-адекватных форм поведения в СПТ являются ролевые игры, в процессе которых новые приемы межличностного взаимодействия автоматизируются и становятся естественной формой поведения.

Алгоритм построения программы СПТ отражает последовательность вовлечения участников тренинга в процесс социально-психологического обучения «эмоциональное – интеллектуальное – волевое». Исходя из вышеизложенного, главная цель СПТ – научить студента адекватному поведению на основе развития у него способности выражать и воспринимать чувства и социальный контекст, как своего поведения, так и поведения окружающих людей. Тренеру необходимо создать условия, которые обеспечивают:

- формирование и развитие группы;
- самодиагностику участниками тренинга особенностей своего поведения в различных ситуациях общения;
- обучение основным приемам профессионального, делового, партнерского общения;
- развитие психической саморегуляции и социальной восприимчивости к состояниям, мнениям других людей;
- формирование адекватной и стабильной самооценки.

В зависимости от профессионально-психологических потребностей членов группы в программу тренинга включаются психологические упражнения, направленные на развитие соответствующих умений. Цели упражнений предусматривают:

- влияние на динамику развития группы или коррекцию ее структуры;
- обеспечение условий для самодиагностики личностных качеств и поведения каждым конкретным участником или группой в целом;
- коррекцию поведения, самооценки, статуса отдельных участников в групповой структуре;
- обучения приемам оптимального общения – профессионального, делового, межличностного и т.д.;
- развитие социальной восприимчивости и психической саморегуляции [187].

В процессе разработки программы мы стремились использовать актуальный жизненный опыт студентов, в случае его отсутствия создавали его с помощью игровых форм, ролевых игр и т.п. Этапность проведения упражнений должна соответствовать этапам развития способности к пониманию мотивов поведения окружающих и способности учитывать эти мотивы при выборе моделей собственного поведения. Упражнения должны актуализировать или повторять основные этапы развития механизмов взаимопонимания:

- идентификацию – понимание через уподобление;
- стереотипизацию – умение соотносить свое поведение и поведение окружающих с социальными стереотипами, нормами, ценностями, традициями групп, общества, государства;
- рефлексивность – способность осознавать свои действия, поступки с помощью партнеров по общению и коррекция, в случае необходимости, собственного стиля поведения или формы общения.

СПТ – это активное социально-психологическое обучение с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми и повышения уровня развития группы как социально-психологического объекта. По нашему убеждению, СПТ является одним из перспективных и результативных активных методов формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.

Заключительным этапом процесса развития профессионально-рефлексивных качеств будущего социального педагога является аналитический этап, на котором студенты соотносят уровень собственных возможностей с достигнутыми результатами, совершенствуют себя в процессе «внутренней соревновательности с самим собой» [137], анализируют и исследуют собственную деятельность, продвигаются по пути самовоспитания и самообразования.

Большая роль в процессе реализации задач данного этапа процесса развития профессионально-рефлексивных качеств будущего педагога

принадлежит педагогической практике, где студенты учатся соотносить свои цели, задачи, возможности с ожиданиями детей; анализировать соотношение составляющих педагогической деятельности; осознавать свои эмоциональные состояния, возникающие в процессе деятельности; оценивать уровни сформированности некоторых профессионально значимых качеств, актуализировавшихся в процессе практической деятельности.

На решение задач данного этапа направлено выполнение заданий психологического блока в процессе прохождения педагогической практики (традиционные задания и их роль в формировании готовности будущего педагога мы не рассматриваем).

С целью изучения сформированности у студентов умений оценивать и осмысливать процесс и результаты деятельности мы использовали методику К. Муздыбаева, которая позволяет изучить уровень:

- осознания студентами значимости разных аспектов педагогической деятельности;
- осознания студентами своих возможностей в педагогической деятельности в настоящее время (на педпрактике);
- осознания студентами ответственности за разные стороны педагогической деятельности.

Для изучения студентами их эмоционального отношения к ситуациям профессионального общения мы воспользовались методикой Б.И. Додонова, позволяющей студентам осознать эмоциональные переживания в ситуации описания профессионального долга. В процедуре данного опросника студент должен описать ситуацию, в которой он действовал под влиянием осознания профессионального долга. После описания ситуации студентам предлагается с помощью универсального списка переживаний оценить эту ситуацию. Для определения того, в какой степени переживаются студентом в ситуации выполнения им педагогического долга те или иные эмоции, его ответы группируются в соответствии с ключом [73].

Включение студентов в выполнение различных видов самостоятельной работы по развитию профессионально-рефлексивных качеств, осуществлялось в процессе общепедагогической подготовки при изучении студентами цикла психолого-педагогических дисциплин, в процессе изучения дисциплин специализации, а также в процессе педагогической практики в школе и других образовательно-воспитательных учреждениях. Эффективность данных мер по развитию профессионально-рефлексивных качеств зависит от систематичности, преемственности и последовательности их организации.

Итак, формирование готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях осуществлялось в соответствии с разработанными нами педагогическими условиями оптимизации исследуемого процесса на всех этапах подготовки: подготовительном, основном и итоговом.

Создаваемые педагогические условия реализуются в процессе изучения студентами как инвариантной, так и вариативной составляющих учебного плана, в процессе внедрения активных методов изучения дисциплин психолого-педагогического блока и развития профессионально-рефлексивных качеств студентов, предполагающих как самостоятельную аудиторную, так и внеаудиторную деятельность, прохождение студентами педагогической практики в школах, учреждениях дополнительного образования, других воспитательных учреждениях.

3.3. Результаты опытной работы по формированию готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях

Диагностические методики, положенные в основу проведения констатирующего этапа опытной работы, были также использованы на формирующем этапе в сочетании с другими методами научного исследования.

Для определения результативности внедрения первого педагогического условия – оптимизация программно-содержательного обеспечения образовательного процесса, мы использовали анализ результатов деятельности

студентов, опросник Кэттелла, экспертную оценку и др., что позволило выявить влияние данного условия на мотивационно-информативный и профессионально-ментальный уровни формирования готовности студентов к СПД и, соответственно, на когнитивный и мотивационный компоненты готовности.

В результате апробации первого педагогического условия возросло количество студентов с высоким уровнем готовности до 34,6%.

Таким образом, оптимизация программно-содержательного обеспечения образовательного процесса путем усиления направленности вариативной составляющей на проблемы СПД способствовала повышению уровня сформированности готовности студентов к данному виду деятельности, особенно когнитивного компонента готовности или ее мотивационно-информативного уровня.

При апробации второго педагогического условия применялся комплекс мер по развитию профессионально-рефлексивных качеств будущих специалистов.

Одним из методов развития профессионально-рефлексивных качеств будущих социальных педагогов мы выбрали социально-педагогический тренинг, направленный на формирование профессионально-ментального и рефлексивно-творческого уровней готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях.

Для выяснения основных эффектов социально-педагогического тренинга, с точки зрения основных участников, был проведен контент-анализ. Опираясь на принципиальное положение о том, что развитие компетентности в общении это, в первую очередь, саморазвитие индивида и его самосовершенствование, мы будем выделять как эффекты тренинга когнитивные, эмоциональные и поведенческие новообразования студентов.

Показателями познавательного компонента компетентности в общении мы считаем следующие высказывания студентов: получил знания о себе; получил знания об особенностях профессионального общения; получил знания

о других членах группы; возник интерес к психологии и профессиональной деятельности.

Показателями поведенческого компонента компетентности в общении стали такие высказывания студентов: нашел друзей; решил проблемы общения; стал более открытым, доброжелательным.

Эмоциональный компонент компетентности в общении отразился в следующих высказываниях: испытал сильные переживания в процессе тренинга; испытал опыт нового общения; познал ценность общения; получил толчок к саморазвитию; избавился от своих комплексов; изменился.

Последующая обработка проводилась способом частотного нахождения соответствий, когда применительно к каждому эффекту вычислялась частотность его нахождения во всех отзывах.

В результате анализа самоотчетов была получена следующая картина эффектов развития компетентности в общении: «получил знания о себе» – отметили 44% студентов; «получил знания об особенностях профессионального общения» – 16% студентов; «получил знания о других» – 16%; «возник интерес к психологии и профессиональной деятельности» у 12% студентов. В целом эффекты развития познавательного компонента составили 22% от общего числа эффектов СПТ.

Отличительной чертой самопознания в условиях СПТ является то, что информацию о себе субъект получает, прежде всего, от других и принимает ее за счет специально создаваемой атмосферы психологической безопасности. Это может оказать корректирующее влияние на его привычную «Я-концепцию», делая ее более гибкой и адекватной текущим обстоятельствам. В результате тренинга происходит включение человека в процесс самопознания, который он может самостоятельно осваивать уже за пределами тренинга.

Анализ результатов развития поведенческого компонента компетентности в общении показал, что «нашли друзей» – 16% студентов; «решили проблемы в общении» – 36%; отмечают, что «стали более открыты» – 40% студентов. В целом эффекты развития поведенческого компонента

составляют 30% от общего числа эффектов СПТ. Дополнительным, но значимым результатом тренинга стало то, что студенческая группа становится более сплоченной, меняется характер межличностных отношений в ней.

Эмоциональный компонент отличается большим «удельным весом» показателей и их разнообразием. Анализ самоотчетов по данному показателю дал следующие результаты: «испытали сильные переживания» – 48% участников тренинга; «испытали опыт нового общения» – 16% студентов; «познали ценность общения» – 16%; «получили толчок к саморазвитию» – 20%; «избавились от своих комплексов» – 12%; отмечают, что «изменились» – 8% студентов.

В целом эффекты развития эмоционального компонента составляют 48% от общего числа всех эффектов СПТ. Вероятно, основным эффектом СПТ в группе является развитие компетентности, связанной с глубинными эмоциональными характеристиками общения, которые возникают на фоне сильных эмоциональных переживаний участников тренинга. Довольно часто студенты отмечают приобретение нового опыта общения. Новый позитивный опыт в сочетании с сильными эмоциями приводит к коррекции прошлого опыта, что повышает профессионализм человека в общении.

Эмоционально насыщенная атмосфера тренинга инициирует самоизменения участников тренинга и обретения потенциала для дальнейшего саморазвития. Прохождение участниками значительного объема средств современной активной подготовки к общению дает импульс к последующему самостоятельному изучению себя и своих отношений с окружающими, к стремлению человека к саморазвитию в области общения и межличностных отношений. Таким образом, мы видим, что СПТ является эффективным средством развития компетентности в общении.

Для развития профессионально-рефлексивных качеств студентов мы использовали не только аудиторные занятия, но и педагогическую практику. В процессе анализа результатов педагогической практики студентам была предложена методика К. Муздыбаева, позволяющая определить

сформированность социальной ответственности студентов, на измерение этого качества направлена и шкала фактор G в опроснике Кэттелла.

Весомой вехой на пути формирования готовности студентов к профессиональной деятельности является стажерская практика студентов пятого курса, одной из задач которой является развитие профессиональной рефлексии, самодиагностика готовности к педагогической деятельности. На решение этой задачи направлена система заданий по психологической практике, выполняемая студентами.

Диагностика социальной ответственности студентов показала, что все студенты имеют средний и высокий уровень социальной ответственности, т.е. показывают готовность трудиться на благо Отечества, осознают долг хорошо выполнять свою работу, стремление хорошо закончить начатое дело, обязательность по отношению к другим людям и т.д.

Осознание студентами значимости разных аспектов педагогической деятельности имеет следующие особенности:

- значимым и скорее значимым качеством учебной работы считают 84% испытуемых, а значимость качества воспитательной работы отмечают 88% студентов, 80% из них отмечают значимость СПД;

- не определили своего отношения к значимости учебной работы – 16% студентов, никто не считает качество учебной работы незначимым;

- не определили своего отношения к значению качества воспитательной работы 4%;

- 8% считают качество воспитательной работы незначимым.

Свои возможности в педагогической деятельности на педагогической практике пятикурсники оценивают следующим образом:

- считают, что качество учебной работы зависит от их собственных усилий 76% студентов, то же относительно качества воспитательной работы составляет – 72%;

- считают, что качество учебной работы не зависит от их усилий 16% студентов, а качество воспитательной работы – 12% студентов.

Осознают свою личную ответственность за качество учебной работы в школе во время педагогической практики 92% студентов, а за качество воспитательной работы осознают свою личную ответственность – 68% студентов; разделяют ответственность с другими участниками педагогического процесса за качество учебной работы 12%, а за качество воспитательной работы – уже 24% практикантов и 8% студентов не чувствуют своей ответственности за качество воспитательной работы и считают, что за это несут ответственность другие участники педагогического процесса.

Таким образом, большая часть студентов осознает значимость учебной и воспитательной работы во время практики, считают, что от их усилий зависит качество этих видов педагогической деятельности и чувствуют свою личную ответственность за ее качество. Следует признать, что есть некоторая незначительная часть студентов (2 чел.), которые считают качество воспитательной работы незначимым фактором в своем профессиональном становлении и не признают своей ответственности за этот вид деятельности во время педагогической практики.

Оценивая свои личностные профессионально значимые качества, практиканты отмечают значение необходимых профессионально-педагогических качеств в педагогической деятельности в 76% случаев, 24% студентов не задумывались о значении наличия профессионально-педагогических качеств в педагогической деятельности.

Признают свою ответственность за формирование профессионально-педагогических качеств и отмечают в этом свои большие возможности 92% респондентов, и только 8% считают, что у них не достаточно возможностей для этого. Признают необходимость повышения своих профессиональных навыков, мастерства 88% студентов, осознают свои возможности в этом направлении 80%, осознают собственную ответственность за повышение своего профессионального уровня 72% студентов. Не определили своего отношения к необходимости повышения своего мастерства только 12% практикантов,

столько же не чувствуют своей личной ответственности за это направление педагогической деятельности.

Готовность к педагогической деятельности – интегративное образование, которое включает в себя и развитие личности будущего педагога. Стажеры в 84% случаев признают значение развития личностных качеств, видят свои возможности в их формировании и признают свою ответственность за процесс самовоспитания. 12% студентов сомневаются в необходимости и возможности работать над собой для успешности в педагогической деятельности, а 8% не признают необходимости, не видят возможностей и не берут ответственности за саморазвитие, что свидетельствует о некоторой инфантильности части студентов. В целом же, данные исследования свидетельствуют о высоком уровне готовности пятикурсников к социально-педагогической деятельности.

Данная методика направлена на выявление уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов готовности к педагогической деятельности и, в частности, к социально-педагогической деятельности.

На изучение эмоционального компонента готовности к СПД направлена методика Б.И. Додонова. Автор методики предлагает метод исследования склонностей, названный компонентным анализом их состава. Интерес к педагогической деятельности включает в себя следующие эмоции: 1) альтруистические, коммуникативные и прагматические – его константный состав; 2) гностические и глорические переживания – вариативно-групповой состав; 3) все остальные категории переживаний – индивидуально-специфический состав. Студентам предлагалось описать и проанализировать ситуацию, связанную с одним из направлений СПД, осуществляемой в процессе педагогической практики.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что наиболее выражены коммуникативные (68%), прагматические (64%), гностические (44%), альтруистические (40%) эмоции.

Альтруистические, прагматические и коммуникативные входят в константный состав, а это означает, что СПД является предметом интереса

студентов, т. е. можно прогнозировать предрасположенность молодых людей к развитию и закреплению профессионального интереса.

Мы предполагаем, что эмоциональная направленность студента, сформировавшись в практическом опыте СПД, окажет влияние на профессиональную ментальность будущего педагога.

Таким образом, педагогическая практика, в процессе которой студенты выполняли задания по анализу собственных переживаний, являясь важным звеном в процессе формирования готовности будущих педагогов к педагогической деятельности, позволяет определить уровень этой готовности и наметить пути коррекции выявленных проблем изучаемого процесса.

Изменения в сформированности профессионально-ментального уровня в результате апробирования комплекса педагогических условий выразились в том, что количество студентов с высоким уровнем готовности возросло до 40,7%.

Результаты формирования профессионально-ментального уровня несколько ниже, чем соответствующие результаты по мотивационно-информативному уровню, что мы связываем с необходимостью опыта самостоятельной практической деятельности будущих специалистов для развития профессиональной ментальности.

Анализ результатов формирования профессионально-рефлексивного уровня готовности показывает, что по сравнению с нулевым срезом, возросло количество студентов с высоким уровнем до 46%.

Это означает, что выявленные, теоретически обоснованные и апробированные педагогические условия обеспечивают эффективное формирование готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях, следовательно, принимается альтернативная гипотеза, то есть мы можем считать, что уровень сформированности готовности студентов к СПД является следствием реализации педагогических условий формирования соответствующей готовности.

Заключение

Социально-экономические условия, процессы гуманизации и демократизации современного общества, понимание значимости образования актуализировали потребность в педагоге нового типа, способного к социально-педагогической деятельности, которая предполагает в качестве своего объекта детей, нуждающихся в специальной педагогической поддержке. В связи с этим обостряется потребность в подготовке специалистов, способных оказывать своевременную и квалифицированную социально-педагогическую помощь и поддержку детям, оказавшимся в трудной ситуации.

1. В процессе исследования была изучена и выявлена степень разработанности проблемы формирования готовности студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях. Установлено, что данная проблема является актуальной в педагогической теории и требует дальнейшего теоретического осмысления. Подтверждена необходимость и возможность формирования готовности студентов к данному виду деятельности.

2. Как показал теоретический анализ, *социально-педагогическая деятельность* – это один из видов педагогической деятельности, направленный на оказание адресной помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта, на создание условий для его самореализации в обществе. Специфика СПД заключается в том, что это двусторонний процесс: с одной стороны, процесс становления ребенка как субъекта социальной жизни; с другой – процесс создания педагогически целесообразной среды. Значительная роль в организации этого процесса принадлежит общеобразовательным учреждениям, так как в условиях вынужденной интеграции школе необходимо реализовать разноплановые задачи СПД.

3. Готовность студентов к СПД в общеобразовательных учреждениях, по нашему мнению, представляет собой субъективное состояние личности, структура которого включает психологическую и педагогическую составляющие.

Готовность к СПД мы определяем как целостное системное интегральное новообразование, определяющее личностный рост будущего педагога, обеспечивающее профессиональную адаптацию и способствующее успешной реализации СПД. Готовность включает в себя мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты.

4. Понятие «формирование готовности к СПД» представлено нами как сенсорное, интеллектуальное, мотивационное и эмоциональное преобразование личности, которое происходит под воздействием внешних и внутренних факторов. Процесс формирования готовности к СПД включает в себя теоретическое ознакомление с сущностью, содержанием, особенностями СПД в общеобразовательных учреждениях, практическое овладение этим видом деятельности и развитие профессионально значимых качеств будущих педагогов.

Профессиональное развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижение, активная работа над собой, что и определяет взаимосвязь уровней формирования готовности к СПД. Нами определены следующие уровни формирования готовности студентов к СПД:

- мотивационно-информативный, на котором происходит понимание значимости СПД, формирование положительного отношения и интереса к данному виду деятельности, развитие некоторых профессионально-значимых качеств личности студента;
- профессионально-ментальный: сущность этого уровня заключается в аккумуляции культурных ценностей гуманистического общества, необходимых для решения задач СПД, организации процесса активной профессионально направленной жизнедеятельности студентов в учебном заведении, что способствует формированию профессионально-значимых качеств, предопределяющих и формирование устойчивых качеств ментальности педагога;

- рефлексивно-творческий определяет готовность к самостоятельной оценке и регуляции своего поведения, анализу своих действий, коррекции и прогнозированию результатов СПД.

5. Педагогическими условиями эффективного формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности являются:

- оптимизация программно-содержательного обеспечения образовательного процесса, то есть усиление его вариативной составляющей за счет внедрения спецкурсов и вариативности педагогической практики;
- развитие профессионально-рефлексивных качеств будущих специалистов в процессе специально организованных занятий.

6. Критериями эффективности внедрения педагогических условий формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях являются: направленность студентов на осуществление СПД, способность осуществлять ее адекватно обстоятельствам, сформированность профессиональной рефлексии при осуществлении данного вида деятельности. Критерии определяются с помощью комплекса показателей.

8. В процессе опытно-экспериментальной работы рабочая гипотеза нашего исследования подтвердилась. Было установлено, что студенты экспериментальных групп показали более высокий уровень готовности к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НИО “МОДЭК”, 2000. – 416 с.
3. Абрамова Г.С. Психологическое консультирование: Теория и опыт: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240с.
4. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности: методологические проблемы психологии / К.А. Абульханова. – М.: Прогресс, 1973. – 187 с.
5. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: - дис. ... д-ра пед. наук / Н.А.Алексеев. – Екатеринбург, 1997. – 42 с.
6. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1986. – 150 с.
7. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; / Под ред. А.А. Бодалева и др. В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 287с.
9. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие /Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
10. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
11. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития /В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационной технологии, 2000. – 608 с.

12. Армавичюте В.А. Индивидуальный подход в воспитании подростков из неблагополучных семей: автореф. дис. ... канд. пед. наук /В.А. Армавичюте. – Вильнюс, 1973. –20 с.
13. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы, методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
14. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов . – М., 1984. – 105 с.
15. Бабанский Ю.К. Проблема сближения педагогической теории и практики: опыт модернизации методов исследования /Ю.К. Бабанский. //Перспективы: вопросы образования. Орган ЮНЕСКО. – 1988. – №1. – С.13 – 17.
16. Бабушкин Г.Д. Взаимосвязь профессиональных интересов и склонности к педагогической деятельности / Г.Д. Бабушкин //Вопросы психологии. – 1987. – №2 – С.62–69.
17. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Владос, 2000. – Кн.1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. – 240 с.
18. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С.А. Бадмаев. – М.: Магистр, 2000. – 96 с.
19. Базелюк В.В. Педагогические условия подготовки будущего учителя к управлению конфликтом в учебно-воспитательном процессе школы: дис... канд. пед. наук / В.В. Базелюк. – Челябинск, 1996. – 204 с.
20. Балдина Е.Б. Подготовка социального педагога семейного типа в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Балдина. – Ростов н/Д., 1996. – 168 с.
21. Бездухов В.П. Формирование гуманистической направленности студента - будущего учителя как социально-педагогическая проблема: дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Бездухов. – СПб, 1995. – 427с.

22. Беликов В.А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: дис. ... д-ра пед. наук / В.А.Беликов. – Магнитогорск, 1995. – 350 с.
23. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 199 с.
24. Белкин А.С. Внимание – ребенок. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников / А.С. Белкин. – Свердловск: Средне-Уральск. кн. изд-во, 1981. – 128с.
25. Белкин А.С. Отклонения в поведении школьников / А.С. Белкин. – Свердловск, 1973. – 138 с.
26. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е.П. Белозерцев. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
27. Белухин Д.А. Основы лично ориентированной педагогики. (Курс лекций). Ч. 1. / Д.А. Белухин. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. – 318 с.
28. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Учебное пособие к спецкурсу / Л.А. Беляева. – Екатеринбург, 1993. – 110 с.
29. Беляева Л.А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып.3. – Екатеринбург, 1998. – С.185–197.
30. Бенин В.Л. Педагогическая культура. Философско- социологический анализ / В.Л. Бенин. – Уфа, 1997. – 131 с.
31. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.; Педагогика, 1989. – 192 с.
32. Битянова М.И. Адаптация ребенка в школе: Диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.И. Битянова. – М.: Педагогика, 1998. – 112 с.

33. Боговаров В.А. Социально-педагогические условия совершенствования семейного воспитания в период современного развития общества: дис... канд. пед. наук / В.А. Боговаров. – Казань, 1993. – 193 с.
34. Бодрова В.В. Репродуктивное поведение населения в России в 1995 г.: Катастрофа отступает? /В.В. Бодрова // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. Информационный бюллетень. – 1996. – № 3 (23) – С.36–38.
35. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного подхода воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика, 1995. – № 4. – С. 29–36.
36. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика (учеб.пособие для студентов старших курсов психологических факультетов и отделений университетов) / А.Ф. Бондаренко. – М.: Изд-во «Института психотерапии», 2000. – 368 с.
37. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. / Е.Е. Боровкова. – Челябинск, 1996. – 199с.
38. Боровская Е.В. Педагогические условия повышения эффективности творческой самообразовательной деятельности будущего учителя: дис... канд. пед. наук / Е.В. Боровская. – Челябинск, 1999. – 175 с.
39. Бочарова В.Г. Школьник в микрорайоне / В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин. - М., 1986. – 113 с.
40. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы: учеб. пособие / В.Г. Бочарова. – М., 1994. – 207 с.
41. Братусь Б.С. Аномалии развития личности: На материале нарушений психического здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б.С. Братусь.– М., 1989. – 21 с.
42. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

43. Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества: кн. для учителя / В.А. Бухвалов. – М.: Просвещение, 1993. – 96 с.
44. Бухвалов В.А. Технологии работы учителя – мастера / В.А. Бухвалов. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1995. – 170 с.
45. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: кн. для учителей и родителей / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
46. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова – М., Издательский центр «Академия», 2001. – с. 160 с.
47. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для пединститутов / под ред. Журавлева В.И. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
48. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк. , 1991. – 207 с.
49. Верцинская Н.Н. Индивидуальная работа с учащимися / Н.Н. Верцинская. – Минск, 1987. – 148с.
50. Верцинская Н.Н. Педагогические условия предупреждения трудновоспитуемости подростков: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Верцинская. – М., 1975. – 200 с.
51. Ворожейкина А.В. Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности студента педвуза: науч.-метод. пособие /А.В. Ворожейкина. – Челябинск: Изд-во ГОУ ВПО «ЧГПУ», 2007. – 87с.
52. Вульф В.Б. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы. (Содержание и методика деятельности) / В.Б. Вульф, М.М. Поташник. –М., Просвещение, 1978. – 192 с.
53. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
54. Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики /М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и

- образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург, 1998. – С.168 – 184.
55. Галагузов А.Н. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 191 с.
56. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
57. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология индивидуальных различий / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Черо, 2000. – 776 с.
58. Гликман И.З. Воспитание или формирование? / И.З. Гликман // Педагогика. – 2000. – №5. – С. 20 – 23.
59. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики / А.Д. Гонеев, Н.В. Лифинцева, Н.В. Ялпаева / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
60. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н. Гоноболин // Способности и интересы. – М., 1962. – С.63 – 72.
61. Госссе О.В. Подготовка будущего учителя к СПД: дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Госссе. – Волгоград, 1996. – 389 с.
62. Гостев А.Г. Основные факторы взаимодействия школы с внешней средой / А.Г. Гостев // Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи / под ред. проф. А.Я. Найна, проф. А.Г. Гостева. Вып 6. – Челябинск: Урал ГАФК, 1998. – 89 с.
63. Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения / Л.А. Грищенко. – Свердловск, 1987. – 210с.
64. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: учеб. пособие по спецкурсу для пединститутов / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

65. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Знание, 1995. – 135 с.
66. Гуров В.Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей / В.Н. Гуров. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 320 с.
67. Гуров В.Н. Социализация личности: Социальный педагог, семья и школа: учеб. пособие / В.Н. Гуров, Л.Я. Селюкова. – Ставрополь, 1993. – 184с.
68. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1996. – 544 с.
69. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М., 1993. – 153 с.
70. Дипломированный социальный педагог. Специфика профессиональной деятельности и система профессиональной подготовки / под ред. М.А. Галагузовой, М.Н. Костиковой. – Екатеринбург, 1996. – 61с.
71. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология / М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтульев. – Л.: ЛГУ, 1979. – 224 с.
72. Днепров Т.П. Нравственно-волевая подготовка студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Днепров. – Екатеринбург, 1996. – 25с.
73. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272с.
74. Дробинская А.О. Школьные трудности нестандартных детей / А.О. Дробинская. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 144 с.
75. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М.: КСП, 1996. – 160 с.
76. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ / И.Г. Дубов. //Вопросы психологии, 1993. – №5. – С. 20– 29.
77. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 387 с.

78. Дьяченко М.И. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
79. Егорова Ю.Н. Самоопределение студентов в специализации деятельности соц. Педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. /Ю.Н. Егорова. – Оренбург, 2000. – 22 с.
80. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний: пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений /Д.Д. Еникеева. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 304 с.
81. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
82. Запорожец В.Н. Психология отклоняющегося поведения детей и подростков: программа спецкурса / В.Н. Запорожец. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 17 с.
83. Запорожец В.Н. Исследование уровня профессиональной рефлексии студентов / В.Н. Запорожец / Современные подходы к проблемам социального воспитания и образования: материалы науч.-практ. конференции. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С.19 – 25.
84. Запорожец В.Н. Социально-педагогическая поддержка семей детей-инвалидов / В.Н. Запорожец //Вестник института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С.58 – 65.
85. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: кн. для воспитателей детского сада / А.И. Захаров. – М., 1993. – 192с.
86. Зверева В.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание / В.Н. Зверева. – М.: Академия, 2000 – 160 с.
87. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. – 244 с.

88. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н /Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
89. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
90. Зюбин Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися / Л.М. Зюбин. – М., 1982. – 191 с.
91. Иващенко А.В. О некоторых вопросах подготовки социального работника / А.В. Иващенко // Социальная работа. – М., 1992. – Вып. 1. – С. 170 – 172.
92. Игошев К.Е. Преступность и ответственность несовершеннолетних: Социально-психологический очерк / К.Е. Игошев. – Свердловск, 1973. – 160 с.
93. Ильин В.С. О повышении системности в педагогической подготовке студентов к работе в школе / В.С. Ильин // Современные задачи общеобразовательной школы и проблем подготовки педагогических кадров: сб. науч. тр.: АПН СССР НИИ общ. педагогики. – М., 1978. – С.24–36.
94. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса/ В.С. Ильин //Методические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. – Волгоград, 1981. – С. 5 – 21.
95. Ильчиков М.З. Социология воспитания / М.З. Ильчиков, Б.А. Смирнов. – М.: Институт международного права и экономики, 1996. – 114 с.
96. Ильясов И.И. Обучение студентов деятельности учения / И.И. Ильясов // Формирование учебной деятельности студентов. – М.,1989. – С. 35 – 68.
97. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся /Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
98. Каган В.Е. Семейное воспитание и тоталитарное сознание: от психологии насилия к личностному росту / В.Е. Каган //Современная семья: проблемы, решения, перспективы развития. – М., 1992. – 107 с.

99. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
100. Казанская В.Г. Общение учителя с учениками в процессе обучения / В.Г. Казанская. – СПб., 1996. – 107с.
101. Калиновская Т.П. Подготовка учителя в системе повышения квалификации к реабилитационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Т.П. Калиновская. – Омск, 1999. – 22 с.
102. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
103. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
104. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М., 1993. – 80 с.
105. Карпова Т.А. Педагогическая диагностика отклоняющегося поведения школьников / Т.А. Карпова. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 1997. – 32 с.
106. Касярум Н.В. Пути преодоления и предупреждения педагогической запущенности школьников в условиях всеобщего среднего образования: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Касярум. – Киев, 1982. – 198с.
107. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / В.П. Кащенко. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 304 с.
108. Кевля Ф.И. Социально-педагогическая поддержка семей и детей группы риска / Ф.И. Кевля //Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 1999. – №3. – С. 21 – 31.
109. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С.И. Кисельгоф. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – 152 с.

110. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссий: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1995. – 176 с.
111. Клемантович И. Культура профессионального мышления социального педагога / И. Клемантович // Воспитание школьников. – 2000. – № 9. – С. 16 – 17.
112. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 1996 – 512 с.
113. Климова Т.Е. Подготовка будущего учителя к профессиональной творческой самообразовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Климова. – Челябинск, 1995. – 185 с.
114. Клушина Н.П. Подготовка студентов к социально педагогической работе с семьей: дис. ... канд. пед. наук /Н.П. Клушина. – Ставрополь, 1995. – 216 с.
115. Ковинько Е.А. Воспитание младшего школьника / Е.А. Ковинько. – М.: Академия, 2000. – 63 с.
116. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. ... д-ра пед.наук / И.А.Колесникова. – Л.,1991. – 493 с.
117. Коломинский Я.Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я.Л. Коломинский, Н.А. Березовин. – М., 1977. – 215 с.
118. Конаржевский В.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой / В.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
119. Конвенция о правах ребенка: Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей ООН // Вестник образования. – 1991. – № 10.
120. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститутов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог, 1989. – 320 с.
121. Конституция Российской Федерации. – М., 1993.

122. Кореляков Ю.А. Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ) / Ю.А. Кореляков. //Психологическая наука и образование. – 1997. – №2. – С.75 – 80.
123. Кормщиков В.М. Криминология семейного неблагополучия / В.М. Кормщиков. – Пермь: Пермское книжное издательство, 1987. – 179 с.
124. Коссов Б.Б. Психологическая поддержка студентов и преподавателей вуза как реализация гуманистических целей высшего образования / Б.Б. Косов. //Высш. Школа России-91 / под ред. В.Д. Шадрикова. М.,1993. – С. 56 – 66.
125. Костяшкин Э.Г. Индивидуальная работа в школе с трудными подростками / Э.Г. Костяшкин. – М., 1971. – 62 с.
126. Кочетов А.И. Работа с трудными детьми / А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская. – М., 1986. – 160 с.
127. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во Сам. ГПИ, 1994. – 165 с.
128. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьякова. – Л., 1990. – 123 с.
129. Крэйг Г. Психология развития /Г. Крэйг. – СПб.: Издательство «Питер» 2000. – 992 с.
130. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В.Кузьмина. - Л.: Изд-во ЛГУ. - 1980. - 172 с.
131. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1979. – 68 с.
132. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
133. Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. (Опыт, критерии измерения, прогнозирование) / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. – Минск, «Адукация і выхаживанне», 1996. – 96 с.
134. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

135. Левагина А.Ю. Психические состояния в обучении и необходимость их педагогической коррекции у социальных работников / А.Ю. Левагина //Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 4. – С. 3 – 12.
136. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. – М., 1994. – 175 с.
137. Легенчук Д.В. Дидактическое конструирование индивидуально-ориентированной технологии обучения студентов педагогическим дисциплинам (в условиях университета): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Легенчук. – Курган, 2000. – 22 с.
138. Лексикон социальной работы / ред. С.М. Кибардина, С.И. Михайлова, О.М. Чернышова. – Вологда: «Русь», 1999. – 204 с.
139. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение / А.Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1989. – 47 с.
140. Литвак Р.А. Краткий словарь социального педагога /Р.А. Литвак. – Кустанай: ИПКРО. – 1998. – 72 с.
141. Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики / Б.Т.Лихачев //Педагогика. – № 1. – 1999. – С. 10 – 19.
142. Личко А.Е. Подростковая наркология / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – Л.; 1991. – 301 с.
143. Лодкина Т.В. Система деятельности семейного социального педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.В.Лодкина. – М., 1997. – 44 с.
144. Макаренко А.С. О взрыве / А.С. Макаренко. – Собр. соч. – М.; 1958. – Т. V. – С. 507–510.
145. Макеева А.Г. Профилактика раннего наркотизма у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Макеева. – М., 1995. – 208 с.
146. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети (методическое пособие для воспитателей, классных руководителей) / Л.И. Маленкова. – М., 2000. – 304 с.
147. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг / Г.И. Марасанов. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 208 с.

148. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.
149. Марцинковская Т.Д. Русская ментальность и ее отражение в науках о человеке / Т.Д. Марцинковская. – М.,1994. – 155 с.
150. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1978. – 253 с.
151. Метаева В.А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Метаева. - – Екатеринбург, 1996. – 21с.
152. Мишина О.Н. Воспитательное влияние личности учителя на педагогически запущенных школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Мишина.– М, 1985. – 185 с.
153. Молчанов Н.Т. Проблема меры в воспитательной работе с педагогически запущенными детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Т. Молчанов. – Новосибирск, 1974. – 23 с.
154. Моросанова В.М. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.М. Моросанова, Р.Р.Сагиев //Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 134 – 140.
155. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учеб. пособие для студентов / А.В. Мудрик. – М., Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
156. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160с.
157. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев / под ред. В.Е.Семенова. – Л., Наука,1983. – 240с.
158. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высших педагогических уч. заведений. –2-е изд., перераб. и доп. / Ф.А. Мустаева. – М.: Академический проект, 2001. – 416с. – (Серия «Gaudamus»).

159. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя / В.М. Мындыкану / отв. ред. Сластенин В.А. – Кишинев: «Штиинца», 1991. – 198 с.
160. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев. // Вопросы психологии, 1957. – № 5. – С. 192 – 194.
161. Нагавкина Л.С. Социальный педагог: введение в должность / Л.С. Нагавкина, О.К. Крокинская, С.А. Косабуцкая // Сб. материалов. – СПб.: КАРО, 2000. – 272с.
162. Надирашвили Ш.А. Понятие установок в общей и социальной психологии. – Тбилиси, 1974. – 170 с.
163. Назарова Н.М. Понятие интеграции в специальной педагогике / Н.М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып.3. – Екатеринбург, 1998. – С.262 – 275.
164. Найн А.Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике / А.Я. Найн. – Челябинск: УралГАФК, 1996. – 144 с.
165. Найн А.Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Клюев. – Челябинск: Издательство Челяб. ин-та разв. проф. образ., 1998. – 264 с.
166. Невский И.А. Индивидуальный подход к школьникам, отстающим в учебе или имеющим отклонения в поведении / И.А. Невский // Начальная школа. – 1985. – № 9. – С.17 – 21.
167. Немов Н.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. В 3 кн.: кн. 3. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
168. Нечаев Н.Н. Деятельностный подход как основа системного построения модели специалиста // Содержание подготовки специалистов с высшим и средним образ / под ред. Н.Н. Нечаева. – М.: Изд-во НИИ ВШ, 1988. С. 7 – 20.
169. Никитина Л. Основные направления и методы социально-педагогической работы / Л.Никитина // Воспитание школьников. – 2000. – № 9. – с. 13 – 15.
170. Образ и логика в изложении курса «Педагогические теории, системы и технологии»: пособие для студентов педвузов / В.А. Беликов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 67 с.

171. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов /од ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Сов. энциклопедия, 1973. – 846 с.
172. Основы вузовской педагогики//Под ред Н.В. Кузьминой. – Л., 1972. – 311с.
173. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. заведений /С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; /под ред. С.А.Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с.
174. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. - М., Российское педагогическое агентство, 1995. – 638 с.
175. Педагогический словарь: в 2 т. / отв. ред. И.А. Каиров. – М.: Изд-во АПН, 1960. – Т.1. – 1960. – 774 с.
176. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе / С.В. Петрушин. – М.,2000. – 249 с.
177. Печенюк А.М. Учет в работе с педагогически запущенными подростками данных в изучении отклонений в их эмоционально-волевом развитии / А.М. Печенюк // Изучение и преодоление педагогической запущенности у школьников. – Волгоград, 1982. – 187 с.
178. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
179. Платонова Н.М. Основы социальной педагогики: учеб. пособие / Н.М. Платонова. – СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. – 120 с.
180. Писарева Т.В. К вопросу о типологии «трудных» подростков в связи с исследованием единого процесса их изучения и воспитания / Т.В. Писарева // Проблема педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. – Йошкар-Ола, 1972. – С. 197 – 212.

181. Подгорская О.Н. Подготовка будущих учителей к применению содержания спец. предметов в педагогической практике: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Подгорская. – Волгоград, 1991. – 19 с.
182. Подготовка будущих учителей к внеурочной воспитательной работе в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: сб. науч. тр. Челяб. гос. пед. ин-та // отв. ред. А.З. Иоголевич. – Челябинск, 1987. – 115 с.
183. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 184 с.
184. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
185. Понятийный аппарат педагогики и образования. Сборник научных трудов / отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып. 3. Екатеринбург, 1998. – 352 с.
186. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. – 204 с.
187. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-педагогических тренингов / А.С. Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с.
188. Психокоррекция: Теория и практика / под ред. Ю.С. Шевченко. – М.: НПЦ «Коррекция». – 1995. – 222 с.
189. Психологические основы педагогической практики студентов: учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. /под ред. проф. А.С. Чернышева. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 144 с.
190. Психологический словарь / редкол.: В.В. Давыдов и др. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
191. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

192. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. научных трудов АПН СССР, НИИ общ. педагогики / под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: НИИОП, 1980. – 159 с.
193. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования // Вестник образования. – М.: 1992. – № 10. – С. 2 – 32.
194. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Изд-во «Феникс». Ростов/н/Д., 1996. – 512 с.
195. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с. – Т. 1 (А-М).
196. Рождественская Н.А. Как понять подростка Н.А. Рождественская. – М.: Роспедагентство, 1995. – 76с.
197. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
198. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина и др.; под ред. И.В.Дубровиной. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160с.
199. Рыбинский Е.М. Положение детей в России / Е.М.Рыбинский // Педагогика – 1994. – №6. – С. 3 – 12.
200. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: теория, методология, методы исследования: монография / Е.А. Рыльская. – СПб.: СПбГУКИ; Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 189 с.
201. Сахарчук Е.И. Элементы технологии воспитания ответственности и организованности студентов / Е.И. Сахарчук // Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза: сборн. науч. статей. – Волгоград: Перемена. 1993. – С.26 – 31.
202. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды / В.Д. Семенов. – М.: Педагогика, 1986. – 156 с.
203. Семенов В.Д. Педагогический процесс. Социально-педагогический аспект / В.Д. Семенов. – Екатеринбург, 1993. – 168 с.

204. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – М.: «Флинта», – 1998. – 94 с.
205. Семья как объект социальной работы // Соц. работа. – М., – 1993. – Вып. 7. – 189 с.
206. Сенько В.Г. Профилактическая работа с трудновоспитуемыми младшими школьниками / В.Г. Сенько // Ранняя профилактика правонарушений несовершеннолетних. – М., 1978.
207. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 350 с.
208. Симончик Л.В. Подготовка студентов педвуза к воспитательной работе с трудными школьниками: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Симончик. – Минск; 1990. – 224 с.
209. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000. – 216 с.
210. Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия / В.А. Сластенин // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – Тула, 1993. – Т.1. – С.265 – 275.
211. Современный философский словарь / под ред. д.ф.н., проф. В.Е. Кемерова, – М., 1996. – 608 с.
212. Соловьев В.С. Сочинения / В.С. Соловьев. В 2 т. Т.2. – М., 1989. – 735с.
213. Социальная педагогика: курс лекций /под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2000. – 416 с.
214. Социальная педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений - / под ред. В.А. Никитина. – М.: Владос, 2000. – 272 с.
215. Социально-правовая защита детства. – М.: Юрист. – 2000. – 180 с.
216. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – Т.2. – ООО Апрель-Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

217. Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л.Ф. Спирин. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 34 с.
218. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учеб. пособие для учителей и родителей / В.Г. Степанов. – 2-е изд., стереотип. – М., 1998.
219. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 228 с.
220. Терегулов Ф.Ш. Формирующая биосоциальная педагогика / Ф.Ш. Терегулов. – Уфа, 1999. – 386с.
221. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: «Гном-Пресс» - 1999. – 63 с.
222. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 330 с.
223. Учителю о педагогической технике / под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 157 с.
224. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2 / К.Д. Ушинский. - М.: Педагогика, 1988. - 414 с.
225. Фельдштейн Д.И. Рецензия на книгу М.Н. Гернета «Общественные причины преступности» / Д.И. Фельдштейн // Журнал министерства юстиции. – 1997. – Т. VI. – С. 257 – 361.
226. Филонов Г.Н. Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития / Г.Н. Филонов // Педагогика, – 1997. – №6. – С. 36 – 42.
227. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.; 1987. – 590 с.
228. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
229. Хамаганова Т.Г. Основное содержание психологической коррекции нарушений адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями / Т.Г. Хамаганова, С.М. Кантонистова, М.Н. Овчинникова

- //«Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы».
– 2000. – №2. – с.44 – 54.
230. Холостова Е.И. Теоретико-методические основы социальной работы / Е.И. Холостова // Социальная работа. – М., 1992. – № 5. – С. 18 – 29.
231. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте / В.А. Худик. – Киев: Здоровье, 1993. – 144с.
232. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).
233. Хямляйнен Ю. Воспитание родителей / Ю.Хямляйнен. – М., 1993.
234. Чепурных Е. Об основных направлениях развития воспитания в системе образования / Е. Чепурных // Воспитание школьников. – 2000. – №1. – С. 2 – 5.
235. Черникова Т.В. Социально-психологическая поддержка семей с детьми-инвалидами на разных этапах переживания случившегося / Т.В. Черникова. //Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – №4. – 2000. – С.83 – 90.
236. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М., 1982.
237. Шапиро Б.Ю. Предметно- профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация / Б.Ю. Шапиро // Социальная работа. – М.,1993. – Вып 7. – С.89-101.
238. Шапиро Б.Ю. Содержание социальной работы с семьей // Социальная работа. – М., 1992. – Вып. 7. – С.89 –101.
239. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в четырех томах / С.Т. Шацкий; /под ред. Каирова И.А., Скаткина Л.Н., Скаткина М.Н., Шацкой В.Н. – Т 4. – М.: Просвещение, 1965. – 328 с.
240. Шевчук В.Ф. Педагогика нормативного и отклоняющегося поведения учащихся на этапе развития правового государства: дис. ... канд. пед. наук / В.Ф. Шевчук. – Екатеринбург, 1993. – 210 с.
241. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 294 с.

242. Шлегер Т.В. Социальные проблемы семьи / Т.В. Шлегер // Теория и практика социальной работы: проблемы, прогнозы, технологии. – М., 1992.
243. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.
244. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя. Межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1987. – С. 3 –45.
245. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Г.И. Щукина. – М., Просвещение, 1979. – 160 с.
246. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 656 с. – (Серия «Мастера психологии»).
247. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.; Воронеж, 1995. – 416 с.
248. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – Обнинск, 1996. – 56 с.
249. Яблоновская Ю.О. Деятельность социального педагога с детьми-сиротами / Ю.О. Яблоновская. – Челябинск, 2000. – 36 с.
250. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – М.: «Добросвет», «Книжный дом «Университет», 1998 – 596 с.
251. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск, ЧГПИ, 1991. – 128 с.
252. Янкина Л.В. Особенности отношений педагогически запущенных учащихся и коллектива / Л.В. Янкина // Вопросы воспитания и обучения школьников. – Волгоград, 1972. – С.132 – 144.

Научное издание

Валентина Николаевна ЗАПОРОЖЕЦ

**ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Монография

Компьютерный набор В.Н. Запорожец

Редактор Е.М. Сапегина

Издательство Челябинского государственного педагогического университета

ISBN

Бумага типографская

Формат 60x84/16

Заказ №

Подписано в печать

Объем 9,9 уч.-изд. Л.

Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал – макета в типографии ЧГПУ

454080, г. Челябинск, пр.Ленина, 69