

Серия
«Высшее образование»

С. А. БЕЛИЧЕВА, А. Б. БЕЛИНСКАЯ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Учебное пособие

*Рекомендовано
УМО по образованию в области подготовки
педагогических кадров
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности
050711.65 — «Социальная педагогика»*

Ростов-на-Дону
«ФЕНИКС»
2013

УДК 371(075.8)
ББК 74.6я73
КТК 4030
Б43

Рецензенты:

Бочарова В. Г., доктор педагогических наук,
член- корреспондент РАО, директор Института
социальной педагогики РАО

Цветкова Н. А., доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой социальной работы и психологии
Псковского юридического института

Беличева С. А.

Б43 Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних : учебное пособие / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. — Ростов н/Д : Феникс, 2013. — 380, [1] с. : ил. — (Высшее образование).

ISBN 978-5-222-21118-2

В учебном пособии с учетом требований компетентностного подхода, заложенного в основу ФГОС III поколения, изложены основные понятия и характеристики процесса социализации в детском, подростковом и юношеском возрасте, даны методы социально-педагогической диагностики, используемые в работе с несовершеннолетними разного возраста и их родителями.

В пособии показано, как на основе социально-педагогической диагностики составляются стратегия и тактика социально-педагогического сопровождения и межведомственного взаимодействия в работе с детьми и семьями группы риска.

Пособие предназначено для преподавателей, студентов и аспирантов высших учебных заведений, а также специалистов, занимающихся вопросами социально-педагогической теории и практики.

ISBN 978-5-222-21118-2

УДК 371(075.8)
ББК 74.6я73

© Беличева С. А., Белинская А. Б., 2013
© Оформление: ООО «Феникс», 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	6
ГЛАВА 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ	10
1.1. Уточнение и разграничение понятий: воспитание, социализация, развитие	10
1.2. Категориальный аппарат, описывающий процесс социализации	19
1.3. Сферы и стадии социализации	29
1.4. Детско-подростковая дезадаптация и нарушения процесса социализации	42
ГЛАВА 2. РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	56
2.1. Социальная педагогика: наука и практика	56
2.2. Специфика и функции социально-педагогической работы в образовательных и социальных учреждениях	65
2.3. Специфика социально-педагогического сопровождения социализации несовершеннолетних	76
ГЛАВА 3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ	89
3.1. Принцип адекватности функциям и задачам социальной педагогике в выборе диагностических методов	89
3.2. Основные методы социально-педагогической диагностики	93
ГЛАВА 4. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ НА СТАДИИ ПЕРВИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	106
4.1. Характеристика процесса социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста	106

4.2. Проективные рисуночные тесты и игротерапия в социально-педагогической диагностике и сопровождении социализации детей	114
4.3. Психолого-педагогическая диагностика и сопровождение школьной готовности	123
4.4. Проблемы здоровьесбережения учащихся в образовательном процессе и социально-психологическом сопровождении	135

ГЛАВА 5. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

5.1. Характеристика процесса социализации в подростковом и юношеском возрасте	144
5.2. Социально-педагогическая диагностика уровня социального развития и социальной дезадаптации подростков	155
5.3. Методика Терстона как оценка социальных установок и ценностных ориентаций подростков	168
5.4. Методика многомерного шкалирования по выявлению референтных ориентаций подростков	175
5.5. Методы диагностики самооценки	183
5.6. Диагностика и социально-педагогическое сопровождение акцентуированных подростков	194
5.7. Диагностика и предупреждение суицидального поведения подростков	212
5.8. Диагностика профессиональной ориентации подростков и юношей	222
5.9. Социально-педагогические методы подготовки юношества к семейной жизни и выявление отношения к семье, любви и браку	233

ГЛАВА 6. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ

6.1. Обследование семей, имеющих несовершеннолетних детей. Выявление и сопровождение семей группы риска	245
6.2. Межведомственный подход в выявлении и работе с семьями, условия в которых угрожают жизни и здоровью детей	256

6.3. Устройство и социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей	268
--	-----

**ГЛАВА 7. ШКОЛА КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ** 284

7.1. Социометрические методы диагностики межличностных отношений в коллективе класса	284
7.2. Экспертное оценивание педагогического стиля	291
7.3. Социально-педагогическая диагностика, предупреждение и разрешение педагогических конфликтов	299
7.4. Участие социального педагога в организации коллективной творческой деятельности школьников	308
7.5. Социально-педагогическое сопровождение социализации детей с ограниченными возможностями .	315
7.6. Внешкольные учреждения как институты социализации несовершеннолетних	328

**ГЛАВА 8. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
РАБОТА В СОЦИУМЕ** 340

8.1. Характеристика социально-педагогической инфраструктуры	340
8.2. Составление паспорта социальной инфраструктуры микрорайона	348
8.3. Контент-анализ как метод изучения документов и прессы	355
8.4. Межведомственный подход и диспетчерские функции в работе социального педагога	361
Список используемой литературы	372

ПРЕДИСЛОВИЕ

Социальная педагогика как научное знание начала развиваться в нашей стране относительно недавно, с начала 90-х годов. В это же время началась подготовка социальных педагогов в высшей школе.

Отсюда проблемы неустоявшейся терминологии и самого понятия «социальная педагогика», которое по-разному определяется у разных авторов. И особенно остро стоят проблемы собственных социально-педагогических технологий и методов диагностики, что, конечно же, в первую очередь отражается на содержании учебного процесса на факультетах социальной педагогики. Эта неопределенность приводит к тому, что будущих социальных педагогов либо перегружают психодиагностическими тестами и процедурами, которыми должны владеть психологи, но отнюдь не социальные педагоги, либо загружают проблемами общей педагогики и социальной работы.

Элементы социальной педагогики присутствуют в социальной работе, которая носит междисциплинарный характер, включая знания социологии, педагогики, психологии, права, медико-социальных и социально-экономических дисциплин, ориентированных на оказание помощи и поддержки семьям, отдельным группам и общностям, людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, разного возраста, национальности, испытывающим проблемы самого разного характера. Однако социальная педагогика по своему содержанию и назначению отнюдь не идентична социальной работе.

Своя специфика отличает также социальную педагогику от общей педагогики. Предметом общей педагогики являются обучение и воспитание, т.е. целенаправленное формирование активного и полезного гражданина своей страны. Задачей социальной педагогики является прежде всего сопровождение процесса социализации, процесса усвоения социального опыта и включения индивида в систему общественных отношений, который осуществляется как в результате целенаправленных воспитательных усилий семьи, образовательных учреждений, общества, так и под влиянием среды, ближайшего окружения, ко-

торое носит стихийный, неорганизованный и не всегда позитивный характер.

Отсюда задача социально-педагогического сопровождения — это в первую очередь создание, организация воспитывающей среды в семье и в обществе сверстников, а также выявление и нейтрализация негативных факторов, прежде всего характеризующих условия семейного воспитания.

Практическая социальная педагогика значительно опередила научное знание в этой области и начиналась именно с организации воспитывающей среды. Ее истоки можно проследить в опыте С.Т. Шацкого, еще в 1908 году создавшего детское общество «Сетлемент», задачей которого он определил как научение детей социальному инстинкту. Большой опыт социально-педагогической практики был собран и обобщен ВНИКом «Школа — микрорайон» (1988—1990 гг.), которым руководила В.Г. Бочарова, в настоящее время директор НИИ социальной педагогики РАО. Многочисленные опытно-экспериментальные площадки ВНИКа из самых разных территорий Советского Союза демонстрировали на практике опыт социально-педагогической работы по организации коллективных творческих дел детей и подростков по месту жительства, а также опыт социально-педагогического сопровождения неблагополучных семей и трудно-воспитуемых подростков.

Поэтому, если проследить весь путь, который прошла социально-педагогическая практика, то можно отчетливо увидеть, что она включает три сферы: семья — ребенок — социум. И это далеко не случайно, поскольку детско-подростковый и юношеский возраст — это важнейший базисный этап социализации, риски которого, прежде всего, в неблагоприятном влиянии близкого окружения, нейтрализовать которое призвано социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних.

Не случайно и то, что должность социального педагога введена в образовательных и социальных учреждениях для работы с детьми и семьями группы риска. Утвержденные в 2008 году Национальные стандарты социального обслуживания населения обозначили широкий круг социально-педагогических услуг дезадаптированным детям и подросткам, детям, оставшимся без попечения родителей, семьям группы риска, замещающим семьям, берущим на воспитание социальных сирот. В образовательных и интернатных учреждениях социальные педагоги

также привлекаются для работы с проблемными дезадаптированными учащимися, детьми, лишенными родительского попечения, неблагополучными семьями.

Исходя из этого, очевидно, что факультеты социальной педагогики в своем учебном процессе должны ориентироваться на реальный запрос практики, т.е. готовить социальных педагогов для образовательных и социальных учреждений, в функции которых в первую очередь входит социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних, поддержка их семей, а также организация межведомственного взаимодействия различных учреждений и специалистов для оказания необходимых мер медико-социально-педагогической и социально-правовой защиты и поддержки.

Компетентностный подход, заложенный в основу Государственных образовательных стандартов III поколения, предполагает наряду с личностными качествами специалистов формировать профессиональные знания, умения, навыки, обеспечивающие их эффективную работу.

Учитывая требования компетенции, предъявляемые социальным педагогам, в предложенном пособии даны основные понятия, определяющие процесс социализации, особенности социализации в детском, подростковом и юношеском возрасте, а также социально-педагогические методы диагностики, используемые в работе с несовершеннолетними разного возраста и их родителями. То есть предложен весь спектр методов социально-педагогической диагностики, позволяющий исследовать уровень социального развития, а также самооценку, референтные, ценностные ориентации, характеризующие процесс социализации и его возможные нарушения, изложены также методы изучения межличностных отношений детей и подростков, методы изучения семей, имеющих детей, и выявления семей группы риска. В пособии показано, как на основе социально-педагогической диагностики осуществляется адресное социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних, а также определяется стратегия межведомственного взаимодействия в работе с детьми и семьями группы риска.

Следует отметить, что социально-педагогические методы диагностики в значительной степени используют методы социальной психологии и социологии, но при этом имеют свои спе-

цифические особенности, как в процедуре обследования, так и в дальнейшем предназначении и использовании результатов диагностики.

В социальной педагогике, как и в психологии, диагностика не является самоцелью, ее задача — выявление «болевых» точек процесса социализации и неблагоприятных условий, в которых он протекает, на основании чего составляются стратегия и тактика социально-педагогического сопровождения, а также осуществляется выбор адресных социально-педагогических технологий.

**1.1. Уточнение и разграничение понятий:
воспитание, социализация, развитие**

Хотя проблема социализации начала разрабатываться в США в конце 40-х — начале 50-х годов в работах социальных психологов А. Парка, Дж. Кольмана, А. Бандуры, В. Уолтерса и др., в нашей стране к изучению социализации приступили почти на 20 лет позже, когда в 1968 году была открыта первая в СССР кафедра социальной психологии Ленинградского госуниверситета под руководством Е.С. Кузьмина. Годом раньше вышли монографии Е.С. Кузьмина «Основы социальной психологии» и Б.Д. Парыгина «Социальная психология как наука», в которых в числе других понятий и процессов рассматривался процесс социализации. Позже с открытием в 1972 году кафедры социальной психологии в МГУ, которой руководила Г.М. Андреева, было опубликовано ее пособие «Социальная психология» (1980 г.), в котором рассмотрению социализации отводилось достаточно значительное место. Проблемы социализации также освещены в монографии Б.Ф. Ломова «Методологические и теоретические проблемы современной психологии» (1984 г.). По данной тематике в 1980—1990 гг. был защищен ряд диссертаций, в том числе в МГУ была защищена докторская диссертация С.А. Беличевой «Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних» (1989 г.).

Хотя социализация прочно заняла свое место в работах зарубежных и отечественных социальных психологов и социологов, это понятие достаточно долго и достаточно критически воспринималось в нашей педагогической науке, в центре которой — изучение содержания и методов обучения и воспитания. И лишь в начале 80-х, когда в педагогике проявился интерес к проблемам социального воспитания и к социальной педагогике, по-

явились первые работы педагогов, в частности Р.Г. Гуровой и А.В. Мудрика, где рассматривались и проблемы социализации.

Неприятие педагогической наукой социализации было отнюдь не случайным, поскольку педагоги опасались, что социализация вытеснит один из главных предметов педагогики — воспитание. Такая ситуация была вызвана тем, что не были достаточно четко определены и разграничены два этих близких, но отнюдь не однозначных понятия. Кроме того, следует отметить, что существовала и существует проблема более четкого определения и разграничения понятий «социализация» и «развитие», что непосредственно относится к области психологии.

Иллюстрацией того, насколько в современной социальной педагогике смешаны и не различаются эти понятия, служат их определения в Словаре-справочнике по специальности «Социальная педагогика». — М., 2007. Здесь определено:

- «Развитие — процесс закономерного развития личности в результате социализации» [121, С. 14].
- «Социализация — развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому принадлежит» [121, С. 13].

То есть в одном случае развитие определяется как развитие, что уже само по себе некорректно и звучит как известная тавтология «масло масляное». В другом случае социализация определяется через развитие, что также некорректно, поскольку это два различных процесса и, соответственно, два неидентичных понятия.

А тем не менее для психолого-педагогической науки и практики необходимо не только знать определение понятий «воспитание», «социализация», «развитие», но и выделять то различное, общее, что связывает их, а также и иерархическую соподчиненность этих процессов, с тем чтобы определить область практической деятельности социальных педагогов, психологов, учителей.

В настоящее время нет серьезных разночтений в определении понятий «воспитание» и «социализация». Однако несколько сложнее обстоит дело с понятием «развитие».

Воспитание — целенаправленный субъектно-объектный и субъектно-субъектный процесс по формированию личности в

соответствии с социально-нравственными нормами и ценностями современного общества. Выделяется воспитание в узком и широком смысле. Субъектом воспитания в узком смысле служат родители, семья, учителя, школа, другие социальные институты и специалисты, которые непосредственно влияют на формирование подрастающего поколения. Субъектом воспитания в широком смысле слова выступает государство, которое реализует свои воспитательные функции через СМИ, культуру, различного рода национальные традиции и праздники, приуроченные к историческим событиям, через программы социально-экономической поддержки семьи и детства, а также посредством создания благоприятных условий для эффективной работы образовательных и социальных учреждений, занимающихся воспитанием.

Первые редакции понятия «социализация» указывали, прежде всего, на тот факт, что это — процесс усвоения социальных норм и ценностей, процесс вхождения в социальную среду. Так, И.С. Кон определяет социализацию как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность». [55, с. 22] Близкое к этому определение социализации дает Б.Д. Парыгин [87].

Значительно позднее в определение понятия «социализация» были внесены существенные поправки, указывающие на то обстоятельство, что нельзя этот процесс рассматривать односторонне, только как усвоение индивидом социальных норм и ценностей. Социализация должна рассматриваться как двусторонний процесс, включающий активное воспроизводство индивидом общественных отношений. Так, Г.М. Андреева дает следующее определение: «Социализация — это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду». [5, с. 338] Об этих двух взаимосвязанных, взаимообусловленных процессах, составляющих сущность социализации, пишет Б.Ф. Ломов: «С одной стороны, личность все более включается в систему общественных отношений, ее связи с людьми и разными сферами жизни общества расширяются и углубляются, и только благодаря этому она овладевает общественным опы-

том, присваивает его, делает своим достоянием. Эта сторона личности часто определяется как ее социализация. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, ответственную автономность, т.е. развитие в обществе включает процесс индивидуализации». [66, с. 308]

Итак, социализация, прежде всего, предполагает включение в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство этих отношений.

Как же соотносится это понятие с другими родственными понятиями, в частности, развитием, обучением и воспитанием?

Чтобы разобраться в специфическом своеобразии этих достаточно близких понятий, напомним, что в свое время Б.Г. Ананьев выделял следующие различные, совокупно действующие факторы формирования личности: наследственность, влияние среды, воспитание в широком и узком смысле слова, собственную практическую деятельность человека. [9, с. 45] При этом наследственные, врожденные, индивидные свойства выступают как предпосылки формирования личности, в то время как социальные факторы играют решающую роль в усвоении индивидом социального опыта, в его социализации. Стало быть, процесс социализации, или, по словам Л.С. Выготского, «процесс вращивания в человеческую культуру», осуществляется как в результате целенаправленных воспитательных усилий, осуществляемых семьей, учебно-воспитательными учреждениями, так и в результате непосредственного влияния среды при активном избирательном отношении индивида к нормам и ценностям своего окружения, к оказываемым воспитательным воздействиям, при активном взаимодействии со своим окружением и самостоятельном воспроизводстве социальных связей.

Социализацию нельзя сводить к понятию воспитания ни в узком, ни в широком смысле слова, так как наряду с разнообразными организованными воздействиями общества по формированию личности этот процесс включает элементы стихийного, неорганизованного либо с большим трудом поддающегося организации влияния среды и, кроме того, собственную активность личности, которую Б.Ф. Ломов предложил назвать самодетерминацией. [66] Таким образом, можно выделить следующие особенности процесса социализации, позволяющие отличить его от воспитания:

1. Относительная стихийность, неорганизованность этого процесса, заключающаяся в далеко не всегда предусмотренном целенаправленном влиянии среды, которое трудно учитывать и не просто регулировать.

2. Непреднамеренное, произвольное усвоение социальных норм и ценностей, которое при социализации происходит в результате активной деятельности и общения индивида, его взаимодействия со своим ближайшим окружением.

3. Возрастающая по мере взросления самостоятельность индивида в отношении выбора социальных ценностей и ориентиров, предпочитаемой среды общения, которая приобретает роль референтной группы и оказывает решающее значение в процессе социализации.

Хотя социализация и имеет некоторые особенности по сравнению с воспитанием, тем не менее ни в коем случае не противопоставляется ему. Целенаправленное воспитание в идеале предполагает полное управление процессом социализации, которое как раз и направлено на создание воспитывающей среды, на исключение «стихийного», негативного влияния среды, ближайшего окружения, что прежде всего и входит в компетенцию социальной педагогики.

Определенную сложность представляет также разграничение понятий социализации и развития. **Развитие — процесс непрерывного гетерохронного изменения в психике и организме человека, происходящий под влиянием обучения, воспитания, среды, в соответствии с психобиологическими закономерностями созревания индивида.**

Долгое время в психологии «развитие» рассматривалось как психическое развитие, которое в основном подразумевало развитие познавательных процессов и интеллекта. Однако психическое развитие в таком понимании отнюдь не совпадает с социальным развитием. В этом в свое время мне пришлось убедиться при проведении судебно-психологической экспертизы по установлению соответствия паспортного возраста возрасту психического развития 14-летнего подростка, которому было предъявлено обвинение в участии в групповом изнасиловании. Правда, участие это было чисто пассивным, что называется, «стоял на шухере», и даже следователь заметил инфантилизм этого подростка, не понимающего и не осознающего, что он является участ-

ником тяжкого группового преступления, за которое полагается немалый срок.

Установление в процессе судебно-психологической экспертизы несоответствия уровня психического развития паспортному возрасту позволило бы суду освободить его от уголовного наказания, которое наступает с 14 лет.

Проведенные тесты на интеллект выявили соответствие возрастной норме, однако при собеседовании стала очевидной социальная инфантильность и детскость сознания этого подростка. Вопреки результатам тестов пришлось дать заключение о несоответствии паспортного возраста возрасту психического развития, поскольку лишение свободы для этого подростка, по существу ребенка, было бы губительным.

Этот факт послужил поводом задуматься о том, что такое социальное развитие, каковы его критерии и как его диагностировать. Тем более, что позже приходилось сталкиваться с подростками-олигофренами, которые были вполне социально адаптированными и ориентировались в социально-нравственных нормах.

Отсюда социальное развитие определяется степенью социализированности, включением либо готовностью включения подростка в разнообразные сферы общественной жизни, включая профессиональную деятельность. Исходя из этого нами были разработаны критерии и показатели уровня социального развития, которое может быть изучено в процессе социально-педагогического наблюдения за личностью подростка. Ниже в соответствующей главе будет приведена карта социально-педагогической диагностики уровня социального развития, основанная на критериях и показателях степени социализированности подростков.

Однако целостный подход к проблеме развития требует учета как психического уровня, так и социального развития, поскольку степень социализированности зависит также от психологических характеристик личности — когнитивной, сенсорно-перцептивной, эмоционально-волевой сфер и других индивидуально-психологических характеристик. Поэтому в настоящее время в психологии более утвердилось понятие «психосоциальное развитие», включающее и степень социализированности, и уровень психического развития.

Для развития, как и для социализации, большую роль играет влияние социальных факторов, среды, обучения, воспитания;

это то общее, что сближает два эти процесса. При этом влияние социальных факторов, среды, обучения, воспитания может как активизировать, так и депривировать развитие. Однако в отличие от социализации развитие, во-первых, наряду с социально-нравственными личностными изменениями включает и психофизиологические изменения, происходящие с индивидом в процессе его онтогенеза. В этом смысле понятие «развитие» шире понятия «социализация», поскольку в данном случае имеется в виду человек как целостная биосоциальная система, подчиненная не только законам социальной детерминации, но и биологическим законам созревания, функционирования, старения живого организма.

Во-вторых, развитие личности в соответствии с законами диалектики предполагает наличие внутренних движущих сил, в качестве которых выступают противоречия, возникающие на стыке внутреннего и внешнего мира в процессе экстерииоризации и интериоризации, когда наступает расогласование, несоответствие между потребностями, возможностями личности, с одной стороны, и внешними условиями и требованиями — с другой.

Таким образом, хотя на развитие личности, как и на социализацию, существенное влияние оказывают социальные, внешние факторы, среда, обучение, воспитание, тем не менее здесь на первый план выступают внутренние силы самодвижения, саморазвития, обусловленные как диалектическими закономерностями, характерными для развития вообще, так и психофизиологическими изменениями, переживаемыми индивидом в разные стадии своего онтогенеза.

Психофизиологические закономерности развития, особенно на ранней стадии первичной социализации, в значительной степени определяют избирательность личности к воспитательным воздействиям, воздействиям среды, служат предпосылками будущего самоопределения, самодетерминизации личности. Изучение этих психофизиологических закономерностей развития и составляет психологический аспект социализации. Не зная либо игнорируя закономерности развития, невозможно успешно осуществлять процесс обучения и воспитания, процесс формирования социально зрелой личности.

Таким образом, развитие является базовым понятием по отношению к воспитанию и социализации. Соотношение этих процессов можно выстроить в виде следующей пирамиды.

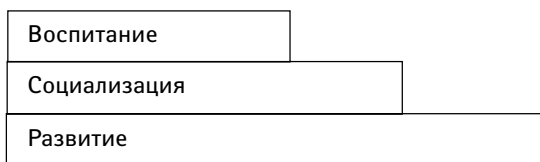


Рис. 1. Соотношение воспитания, социализации, развития

Сложность и многофакторная детерминация процесса социализации обуславливает тот факт, что социализация является объектом исследования многих смежных дисциплин. Так, в социологии исследуется влияние на социализацию индивида макросреды, социально-экономических, социокультурных, региональных, национальных и других социальных условий. Для педагогики и социальной педагогики важно выявить наиболее эффективные формы и методы целенаправленного формирования личности, создания воспитывающей среды, в которой наиболее благоприятно осуществляется социальное развитие индивида. Педагогическая психология призвана раскрывать психологические закономерности этой целенаправленной педагогической деятельности. Социальная психология, изучающая закономерности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением, микросредой, должна ответить на вопросы, как в процессе этого взаимодействия происходит усвоение социального опыта, интериоризация, перевод внешних групповых норм и социальных ценностей в систему внутренней регуляции и что представляет собой эта система психологических механизмов внутренней регуляции поведения. Задачи превентивной психологии — опираясь на междисциплинарный анализ процесса социализации, показать, в чем, как и в какие возрастные периоды возникает наибольшая вероятность деформации и нарушения социального развития.

Учитывая, что социализация является объектом пристального внимания многих отраслей знания, важным условием ее успешного междисциплинарного исследования является формулирование некоторых общих методологических принципов, с позиции которых рассматривается данное явление в различных научных дисциплинах. Опираясь на работы ведущих отечественных психологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Г.М. Андреевой, Е.С. Кузьмина, И.С. Кона, Б.Ф. Ломова, А.И. Леонтьева,

А.В. Петровского, В.А. Ядова и других, можно сформулировать следующие общеметодологические принципы, лежащие в основе междисциплинарного исследования процесса социализации.

Принцип социальной детерминации, объясняющий тот факт, что хотя социализация протекает непосредственно под воздействием ближайшего окружения индивида, в первую очередь этот процесс детерминирован социально-экономическими и социокультурными условиями существования общества, которые влияют как непосредственно на ближайшее окружение индивида, так и определяют разнообразные культурные, идеологические, политические целенаправленные воспитательные воздействия, оказываемые обществом по формированию своих членов.

Принцип системного рассмотрения природных и социальных факторов, обуславливающих социальное развитие индивида, в основе которого лежит монистическое понимание природы человека, преодоление дуалистического альтернативного подхода к соотношению биологического и социального в личности.

Принцип самодетерминации, заключающийся в том, что индивид в процессе социализации рассматривается не в качестве некоего пассивного звена, позволяющего окружающей среде «лепить» личность по заданным эталонам, штампам, а напротив, социализация предполагает активную целенаправленную деятельность человека по преобразованию материальных и социальных условий собственного развития, по формированию своей личности в соответствии со своими идеалами и убеждениями.

Принцип деятельностного опосредования, указывающий на то, что основным способом усвоения индивидом социального опыта является его активное взаимодействие со своим ближайшим окружением, в которое он вступает в процессе деятельности, общения и благодаря которому, включаясь в разнообразные общественные отношения, интериоризирует, переводит во внутренний план сознания, на интерпсихический уровень общекультурные ценности.

Рассмотрение социализации с позиции двустороннего, взаимобусловленного процесса вхождения личности в систему общественных отношений и одновременного воспроизводства этих отношений в системе семейных, товарищеских, производственных и других связей, в которые включается субъект по мере своего социального развития и взросления.

Четкое выделение и понимание общеметодологических принципов, с позиции которых рассматривается процесс социализации, позволяет переходить к более глубокому раскрытию механизмов и способов социализации, благодаря которым происходит непосредственное усвоение социального опыта, а также тех социально-психологических и психолого-педагогических условий, которые способствуют либо, напротив, затрудняют усвоение этого опыта.

1.2. Категориальный аппарат, описывающий процесс социализации

Поскольку социализация изучается разными научными дисциплинами, включая социологию, психологию, социальную психологию, социальную педагогику, то наряду с общеметодологическими принципами, опираясь на которые должно осуществляться междисциплинарное изучение социализации, не менее важно использование общего категориального аппарата, описывающего этот процесс.

Усвоение такого общего категориального аппарата особенно важно для социальной педагогики, поскольку социализация в этой области знания начала изучаться почти на 20 лет позже, чем в отечественной социальной психологии, и на 30 лет позже, чем в зарубежной, где категориальный аппарат в значительной степени сложился и устоялся. Тем не менее в монографиях и учебниках по социальной педагогике, к сожалению, нередко встречаются разночтения и несовпадения со сложившимися в социальной психологии понятиями.

Для более подробного рассмотрения процесса усвоения социального опыта вычленим **две относительно самостоятельные стороны процесса социализации: содержательную и функциональную**. При этом содержательная сторона заключается в определении того, какие личностные приобретения и образования формируются в процессе социализации, а **функциональная сторона** — как, под влиянием каких воздействий окружающей среды происходит это формирование.

Содержательная сторона рассматривается в рамках характеристики различных сфер социализации, в которых происходит усвоение социального опыта, чему будет посвящен последующий параграф. Здесь же более подробно остановимся на изложении

категориального аппарата, описывающего функциональную сторону социализации, то есть под влиянием каких воздействий среды происходит интериоризация, перевод во внутренний план внешних социальных норм и ценностей, выступающих внешними регуляторами человеческого поведения в социуме.

Хотя первичная социализация ребенка, подростка происходит непосредственно под влиянием ближайшего окружения — семьи, школы, товарищей, соседей и т.д., тем не менее нельзя не учитывать, что и само ближайшее окружение зависит от общих социально-экономических и социокультурных условий, характерных для данного общества и государства. Отсюда рассмотрение факторов социализации должно начинаться с общесоциальных детерминант, действующих на макроуровне.

Общесоциальные детерминанты — те социально-экономические, идеологические, культурные, национальные условия жизни общества и отдельных общественных групп, действующих на макроуровне, которые как бы создают общий фон, на котором идет формирование личности, что в конечном счете определяет условия жизнедеятельности ближайшего окружения индивида. Изучение общесоциальных детерминант в большей степени входит в прерогативу философии, социологии, экономики.

Институты социализации определяются как конкретные группы, действующие на микроуровне, в которых непосредственно протекает жизнедеятельность личности и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта. [5] В качестве **институтов социализации** рассматриваются: семья, школьные, трудовые коллективы, неформальные группы и объединения. Роль разных институтов социализации на разных возрастных стадиях неодинакова. Семья, играющая роль на ранних стадиях социализации, постепенно уступает свое место школьным, трудовым коллективам, различным неформальным группам. В более позднем возрасте, в послетрудовой стадии, семья снова выходит на первое место по степени своей значимости для индивида.

Таким образом, общесоциальные детерминанты и институты социализации являются как бы носителями внешней системы многообразных социальных норм, идеологических, политических, этических, правовых и общественных, коллективных, групповых ценностно-нормативных предписаний, выполняющих функции внешних регуляторов поведения индивида, которые в

процессе социализации должны быть переведены в систему внутренней регуляции.

Особый интерес представляет при этом вопрос о тех путях, способах и средствах воздействия, с помощью которых осуществляется этот перевод с внешнего интерпсихического на внутренний интрапсихический уровень. Здесь необходимо, на наш взгляд, выделить такие самостоятельные виды воздействия на личность в процессе ее социализации, как социально-психологические агенты, механизмы и способы социализации. Отличия между ними довольно относительные, тем не менее их можно вычленить.

Социально-психологические агенты социализации — это социально-психологические воздействия по целенаправленному формированию личности, оказываемые обществом на макроуровне, через средства массовой коммуникации, печать, радио, телевидение, искусство, литературу, различные виды идеологического воздействия. Роль агентов особенно велика в формировании ценностно-нормативных представлений, убеждений, ценностных ориентаций и социальных установок личности. Однако способы и виды социально-психологического воздействия на личность этим далеко не исчерпываются.

Отдельного рассмотрения требуют социально-психологические воздействия, действующие на микроуровне, то есть на уровне непосредственного ближайшего окружения индивида, выполняющего роль институтов социализации. Эти неорганизованные социализирующие воздействия среды определим как **социально-психологические механизмы социализации**. Под механизмами социализации следует понимать различные стихийные, специально не организованные воздействия среды, ближайшего окружения, благодаря которым внешние регуляторы, групповые нормы и предписания переводятся во внутренний план, становятся внутренними поведенческими регуляторами.

Социально-психологические механизмы социализации играют роль «переходного моста» между внешними регуляторами, групповыми нормами и обычаями, традициями, ролевыми предписаниями, санкциями поощрения и наказания, одобрением и осуждением и внутренними регуляторами, диспозициями, психологическими состояниями готовности к определенным поведенческим реакциям.

Большое внимание исследованию социально-психологических механизмов социализации отводится в зарубежной соци-

альной психологии. Наиболее плодотворно проблема социально-психологических механизмов социализации разрабатывается представителями символического интеракционизма, у истоков которого стоял Дж. Мид (1863–1931). Он рассматривал личность как продукт социального взаимодействия людей, которое обусловлено социальными ролями, объективно закрепленными в обществе.

Роль, ролевое научение имеют в концепции Мида значение ключевого понятия, раскрывающего процесс социализации. С ролями связано как освоение, так и осуществление основных социальных функций и обязанностей индивида. Принятие и интернализация роли, по его мнению, составляют сущность социализации. Интернализация, усвоение многообразных социальных ролей является фундаментом, на котором строится и утверждается личность. [148]

Концепция ролевой социализации Дж. Мида была развернута современными американскими психологами Д. Хорке, Д. Джексом, Л. Колбергом, Т. Кемпером. [147] Основным объектом их внимания стали такие механизмы принятия и усвоения роли, как предписания, социальные ожидания — экспектации, санкции поощрения и наказания, контроль, стремление к достижениям, референтные группы, подражание, идентификация.

В работах представителей этой школы преодолены как психобиологизаторские тенденции, характеризующие психоаналитические концепции социализации, когда процесс социализации сводится к приобретению контроля над неосознаваемыми импульсами и сублимации подсознательных влечений в разнообразные виды социальной активности, так и бихевиористские представления о социализации как процессе, осуществляемом лишь за счет внешнего стимульного подкрепления того или иного поведения и поступков.

Социально-психологические механизмы социализации, разрабатываемые зарубежными психологами, получили свое критическое осмысление и применение в отечественной социальной психологии.

Однако как за рубежом, так и в отечественной науке, по сути дела, не было сделано попытки систематизировать эти понятия, классифицировать их определенным образом, развести с понятиями институтов и способов социализации. А между тем, если мы ставим задачу рассмотреть возрастные особенности содержа-

тельной и функциональной стороны процесса социализации в маргинальный, переходный период от детства ко взрослости, возникает очевидная необходимость в систематизации этих понятий.

Так, в диспозиционной структуре личности, предложенной В.А. Ядовым, внутренние психологические регуляторы поведения представлены в виде иерархической системы, в основании которой неосознаваемые регуляторы — фиксированные установки, где когнитивный, рациональный компонент представлен в минимальной степени. Однако по мере перехода к более высоким структурам внутренней регуляции растет роль когнитивного, осознаваемого компонента и происходит переход от неосознаваемых внутренних регуляторов к системе регуляторов, включенных в структуру сознания (ценностные ориентации, идеалы, убеждения). Естественно предположить, что социально-психологические механизмы социализации также можно разделить на осознаваемые и неосознаваемые, которые характеризуются разной степенью осознания индивидом своего отношения к нормам и ценностям своего ближайшего окружения, тем воздействиям, которые это окружение оказывает на него.

К неосознаваемым механизмам, которые прежде всего проявляют себя в раннем детстве, в дошкольном периоде, можно отнести внушение, психологическое заражение, подражание, идентификацию, импринтинг.

Заражение определяется в психологии как бессознательная, невольная подверженность индивида определенным психическим состояниям. Оно проявляется не осознанным принятием какой-либо информации или образцов поведения, а путем передачи определенного эмоционального состояния.

Внушение представляет собой особый вид эмоционально-волевого целенаправленного, неаргументированного воздействия одного человека на другого или группу людей.

Подражание — такой способ воздействия людей друг на друга, в результате которого происходит воспроизводство индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения.

Идентификация рассматривается как отождествление индивида с другим человеком, в результате чего происходит воспроизводство поведения, мыслей и чувств другого лица.

Импринтинг — запечатление образцов наблюдаемого поведения.

Следует отметить, что все эти социально-психологические механизмы лишь в относительной степени можно отнести к неосознаваемым, поскольку осознание этих способов воздействия взрослым человеком в той или иной мере все-таки происходит. В чистом виде неосознаваемые механизмы могут быть представлены лишь у детей, когда рациональный компонент, сознание, самосознание еще не сформированы, и в силу этого ребенок не способен осознать и выработать оценочное отношение к групповым нормам и предписаниям, а также к тем видам социально-психологических воздействий, которые он испытывает со стороны ближайшего окружения. Как в свое время указывал В.М. Бехтерев, условиями, благодаря которым становится возможным действие неосознаваемых социально-психологических механизмов на личность, являются «эффект доверия» к лицу, оказывающему внушающие воздействия либо вызывающему желание подражать, стремление идентифицироваться с ним, положительная эмоциональная окраска, которой характеризуется отношение индивида к этому лицу, а также снижение самокритичности, повышенная внушаемость индивида. [23]

По мере роста и формирования сознания и самосознания у индивида начинает складываться довольно четкое оценочное, избирательное отношение к окружению, его нормам и ценностям, ролевым предписаниям.

В условиях группового общения эта избирательность к нормам и ценностям своего окружения находит проявление в таких социально-психологических феноменах, одновременно выполняющих функции социально-психологических механизмов социализации, как референтная группа, престиж, авторитет, популярность.

Особое место среди этих социально-психологических механизмов отводится референтной группе. Среди ближайшего окружения, в котором протекает жизнедеятельность индивида, лишь отдельные группы и лица для индивида приобретают особую значимость при оценке его поступков, при выборе его социально-нравственных ориентаций. Такие группы, на которые индивид ориентируется в своем поведении, норм и ценностей которых придерживается, получили название референтных групп. Как известно, референтные группы делятся на условные и реальные, сравнительные, нормативные, престижные.

Понятие референтной группы было впервые введено Г. Хайманом, затем нашло свое развитие в работах Г. Келли, Т. Шибутани, Т. Кемпера, Х. Линдерна и других американских авторов. Понятие референтной группы широко применяется и в работах отечественных социальных психологов Г.М. Андреевой, И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, А.В. Петровского и др. [5, 55, 57, 88]

В процессе социализации референтная группа выполняет как бы функции перцептивного фильтра, отбирающего из социальных норм и ценностей наиболее значимые для индивида, которые он готов разделить и которые, в конечном счете, превращаются в его собственные. И в этом смысле референтная группа выступает как весьма действенный механизм социализации, особенно в подростковом возрасте, о чем мы будем ниже говорить.

Важную роль в интериоризации, усвоении индивидом групповых норм и ценностей играют такие социально-психологические феномены, как авторитет, популярность, престиж, экспектации.

Под авторитетом понимают степень влияния, оказываемого отдельными лицами в той или иной отрасли знания или сфере занятости. Авторитет как механизм социализации проявляется, прежде всего, в сфере «человек — деятельность», в накоплении опыта, профессиональных знаний, умений, навыков, ибо в этой сфере наибольшее влияние способны оказать именно авторитетные люди.

Особое место как механизм социализации занимает **престиж**. Он выступает как групповое оценочное явление, совокупность внешних оценок одобрения, которыми с позиции групповых норм и критериев оцениваются различные социальные явления.

Специфическим проявлением престижа как механизма социализации является то, что наряду с самооценкой он участвует в формировании уровня притязаний личности, тех целей и задач, которые личность перед собой выдвигает под влиянием своего окружения.

Популярность также складывается как групповое оценочное явление и также формируется как совокупность внешних оценок одобрения, но в отличие от престижа проявляет себя не в сфере притязаний личности, а в области формирования общественных вкусов, ценностей, предписаний, то есть прежде всего при формировании групповых регуляторов. Популярность некоего певца, спортсмена, актера необязательно влечет за собой

потребность в достижении уровня его социальных успехов, но определенным образом проявляет себя в общепринятой моде, вкусах, ценностях и, таким образом, через групповые предписания также отражается на процессе социализации отдельной личности.

Особое место среди механизмов социализации занимают групповые ожидания, так называемые групповые экспектации, направленные на индивида со стороны его окружения.

Эти **групповые экспектации** могут выступать как в виде ролевых предписаний, так и в виде оценочных стереотипов, проявляющихся в социальной перцепции людей.

Личность в процессе социализации наряду со знаниями, нормами и ценностями усваивает многочисленные межличностные, конституциональные, профессиональные, социальные роли. Принятие и усвоение ролей происходит как под влиянием санкций поощрения и наказания, одобрения и осуждения, применяемых в обществе, так и под влиянием экспектаций, ролевых предписаний и ожиданий, направленных на индивида со стороны его окружения. Особенно большое значение социальные экспектации имеют при освоении межличностных социальных ролей (отец, мать, муж, жена, друг, сын, дочь, сосед и т.д.), где практически отсутствуют официально действующие санкции, призванные способствовать усвоению этих ролей.

Как показывают исследования А.А. Бодалева, групповые экспектации в сфере социальной перцепции складываются на основе стереотипизации, когда новые впечатления об объекте восприятия обобщаются благодаря сходству с прежними знаниями. Таким образом, возникают национальные, профессиональные стереотипы восприятия, связанные с восприятием определенных черт лица, фигуры, одежды, поведения. [25] Эти оценочные стереотипы могут играть роль групповых ожиданий, экспектаций и таким образом «вгоняют» индивида в определенный поведенческий образец. Такую неблагоприятную роль, в частности, может играть стереотип «трудный подросток», сформированный в школе по отношению к отдельным учащимся и благодаря законам социальной перцепции закрепляющий за учащимися определенный поведенческий стереотип.

Все эти социально-психологические механизмы имеют двойственную природу. С одной стороны, они, являясь продук-

том коллективных оценочных явлений, определенным образом проявляют себя в групповых нормах и ценностях, а с другой — как реально существующие социально-психологические явления в той или иной мере отражаются в сознании индивида, формируя его собственные ценностно-нормативные представления и ориентации.

Как мы уже говорили, социализация индивида осуществляется в процессе его активного взаимодействия со средой, в процессе воспроизводства индивидом тех общественных связей, которыми он овладевает и которые усваивает.

Отсюда необходимо наряду с общесоциальными детерминантами, институтами, социально-психологическими механизмами рассматривать и **социально-психологические способы социализации, то есть те виды активного взаимодействия со средой, посредством которых индивид включается в систему общественных отношений и усваивает социальный опыт, интериоризует, усваивает социальные нормы и ценности своего окружения.** В общей и возрастной психологии способы социализации раскрыты в таком близком понятии, как «ведущая деятельность», в котором нашел свое выражение принцип деятельностного подхода к рассмотрению психического развития ребенка.

По определению А.Н. Леонтьева, «ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает важнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития». [61, с. 506]

В понятии «ведущая деятельность» отражены как те качественные изменения, которые происходят под ее влиянием в психике и личности ребенка, так и тот факт, что содержание самой ведущей деятельности также обуславливается возрастными психологическими особенностями ребенка.

Выделение ведущей деятельности отнюдь не означает игнорирования других видов деятельности, в которые также включен индивид. Однако, тем не менее, именно этот вид деятельности играет наиболее важную роль в психическом развитии на данном возрастном этапе, опосредствуя отношения индивида со своим ближайшим окружением. Важно подчеркнуть, что на процесс социализации влияет не сама по себе ведущая деятельность, а именно опосредованные ею отношения. И в игре, и в учебе

могут формироваться и эгоистические, и альтруистические качества. Все зависит от характера отношений, опосредованных деятельностью.

Роль ведущей деятельности в усвоении индивидом социального опыта весьма полифункциональна. Она служит основой для развития высших психических функций человека, для усвоения необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний и навыков, а также определяет, опосредует характер взаимоотношений индивида со своим окружением и прежде всего с тем, которое выступает в качестве ведущего института социализации на данном этапе.

Вот эти деятельностно-опосредованные отношения, на что справедливо указывал А.В. Петровский [88], и являются тем активным функционально-динамическим звеном, которое выступает в качестве способа социализации, обуславливающего перевод системы внешней регуляции, групповых норм и ценностей во внутренние поведенческие регуляторы. Таким образом, характеристика функциональной стороны процесса социализации предполагает рассмотрение различных социально-психологических факторов, обуславливающих процесс усвоения индивидом социального опыта, и прежде всего процесс формирования системы внутренней регуляции социального поведения индивида.

Это различного рода группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных групповых норм и ценностей, что составляет систему внешней поведенческой регуляции. Эти группы получили название институтов социализации.

Далее, это социально-психологические воздействия среды, играющие роль механизмов социализации и непосредственно способствующие интериоризации внешних групповых норм и ценностей. И наконец, это способы социализации, то есть виды активного взаимодействия индивида со средой, выражающиеся в форме деятельностно-опосредованных, формирующихся на основе ведущей деятельности взаимоотношений индивида со своим ближайшим окружением, выступающим в качестве ведущего института социализации.

Очевидно, что нарушения процесса социализации, приводящие к различным отклонениям в поведении и сознании индивида, могут происходить за счет различных дефектов, возникающих в любом из перечисленных звеньев в цепи этих социально-

психологических детерминант. Очевидно также и то, что как содержательная, так и функциональная стороны социализации, включая институты, механизмы, способы социализации, на разных возрастных этапах представлены по-разному, и для управления процессом социального развития индивида необходимо знать возрастные особенности усвоения социального опыта, и в первую очередь в наиболее опасный кризисный переходный период от детства ко взрослости, на рубеже подросткового и юношеского возраста.

1.3. Сферы и стадии социализации

Социализация — процесс, который охватывает разные сферы человеческой деятельности и продолжается в течение всей жизни. Однако на разных возрастных этапах и в разных сферах жизнедеятельности социализация имеет свои специфические особенности. Поэтому при более углубленном изучении процесса социализации возникает необходимость определить такие понятия, как сферы и стадии социализации. В числе основных сфер социализации выделяют: **«индивид и деятельность»**, **«индивид и общение»**, **«индивид и природа»**, **«индивид и самосознание»**, что и составляет содержательную сторону социализации.

Социализация в сфере **«индивид и деятельность»** осуществляется прежде всего в различного рода образовательных учреждениях, начиная от детского сада, где идет подготовка к школе, включая общеобразовательные школы, колледжи, вузы, аспирантуры, различные курсы повышения квалификации и т.д. И как бы критично в некоторых психолого-педагогических кругах ни относились к педагогике ЗУНов (ЗУН — знания, умения, навыки), образовательные учреждения, готовя своих учащихся к профессиональной деятельности, должны давать знания, формировать умения и навыки, иначе молодой человек будет профнепригоден и несоциализирован в сфере «индивид и деятельность». Однако обучение ЗУНам может и должно стать не депривированным, а развивающим, опирающимся на возрастные закономерности психофизиологического развития, и дидактические методы, основанные на психологических закономерностях усвоения нового материала. Так, в свое время Л.С. Выготский установил важную роль опорных сигналов в развитии высших психических функций: произвольных памяти и внимания, мышления.

Опираясь на эти выводы, выдающимся советским педагогом В.Ф. Шаталовым была разработана методика, использующая опорные сигналы в успешном обучении сложнейшим дисциплинам, включая математику. Этот опыт, изложенный в книге В.Ф. Шаталова «Куда и как исчезли тройки» (М., 1973 г.), представляет непреходящую ценность и сегодня. [135]

Итак, основными институтами социализации в сфере «индивид и деятельность» являются образовательные учреждения. Однако не меньшая роль в этом отводится также и семье. Семья создает либо, напротив, не создает условия, необходимые для успешного обучения детей. Семья стимулирует успешность обучения своих детей, поощряя либо наказывая, к сожалению, порой неоправданно жестоко, либо, напротив, игнорирует детские успехи и неуспехи. Семья помогает сориентироваться в выборе будущей профессии.

В профессиональной социализации детей отводится свое место и социальным педагогам. Особенно в социально-педагогическом сопровождении нуждаются функционально несостоятельные семьи группы риска, по разным причинам не справляющиеся с воспитанием своих детей. При этом социальный педагог должен выявить причины неблагополучия этих семей, помочь им самостоятельно либо с привлечением других специалистов и разноведомственных учреждений.

Социализация в сфере **«человек — природа»** также осуществляется в семье и школе, где учат бережно относиться к окружающей среде, не засоряя и не разрушая ее. В семье ребенок участвует вместе с родителями в уборке своей территории, в уходе за домашними животными, цветами, растениями на даче и приусадебном участке, путешествует, выезжает на природу, учится видеть ее красоту.

В социально-педагогическом сопровождении экологической социализации могут быть использованы разнообразные формы коллективных творческих дел по озеленению своего населенного пункта, по уборке территории, разбивке клумб и разведению цветов, а также в кружковой работе с юными натуралистами и краеведами. Социализация в сфере «индивид — природа» особенно актуальна в наше время, когда ученые всерьез заговорили об экологическом кризисе, загрязнении воды, земельных угодий, воздуха, обмелении рек, вырубке лесов, что в буквальном смысле ставит под угрозу существование жизни на земле.

Не менее важной сферой социализации является сфера **«индивид и самосознание»**. В течение всей жизни человек познает не только окружающий мир, но и самого себя, свои способности, потребности, склонности, мотивацию тех или иных поступков, причины неудач, как в профессиональной, так и в семейно-бытовой жизни, смысл своего существования и т.д.

Первые признаки зарождающейся самооценки можно наблюдать уже у трехлетних малышей, стремящихся к самостоятельности, повторяющих излюбленное в этом возрасте «я сам». Однако сензитивный период формирования самооценки наступает в подростковом возрасте, когда подросток пытается оценивать себя как субъект познания, общения, деятельности. Именно формирование самооценки в подростковом возрасте вызывает повышенную потребность общения со сверстниками и самоутверждения в их среде. Влияние семьи и родителей в этом возрасте уступает влиянию сверстников, что приводит к конфликтам с родителями, отчуждению от них. Не случайно подростковый кризис называют самым трудным.

Социально-педагогическое сопровождение процесса социализации в этом возрасте может быть представлено индивидуально-групповыми формами работы. Это могут быть коллективные обсуждения прочитанных книг и просмотренных фильмов и их героев, диспуты: «Что такое настоящий друг?», «Каким должен быть настоящий мужчина (настоящая женщина)», «Каков герой нашего времени?» и т.д. Это проведение социально-психологических, коммуникативных тренингов и тренингов личностного роста, тренингов «Познать себя и других», которых сейчас достаточно много разработано и опубликовано. Так, в частности, в «Вестнике психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы» (2008 г. №№ 1, 2, 3) был опубликован подробный сценарий тренинга общения для подростков В.Г. Десненко «Познать себя и других».

Кроме групповой работы социальный педагог, как и психолог, должен быть готов к доверительным индивидуальным беседам с подростками, которые нуждаются в совете старшего друга, испытывают потребность поделиться своими переживаниями, сомнениями, задать вопросы на волнующие темы. Социальному педагогу полезно рекомендовать подросткам вести дневник с собственным анализом происходящих событий, отношений, своих переживаний и размышлений.

Социализация в сфере «индивид и общество» заключается в усвоении социальных норм и ценностей, которые регулируют поведение людей как в семье, так и в обществе. При этом важно, чтобы усвоенные нормы и ценности становились внутренним законом, были интериоризированы, переведены в систему внутренних психологических механизмов, регулирующих социальное поведение. Если этого не происходит, то человек может удерживаться от безнравственных поступков и криминогенных действий исходя из страха осуждения, наказания. Но как только снимается внешний контроль, снимаются и ограничения безнравственного, противоправного поведения. Достаточно вспомнить, как болезненно реагировал А.С. Макаренко, когда в чистых помещениях или на дорожках своей колонии обнаруживал брошенный окурок. Он понимал, что колонист мог это сделать только тогда, когда поблизости не было товарищей, а значит, нормы коллективной жизни не стали внутренним законом для этого подростка.

В структуре приобретенных, сформированных в процессе социализации свойств, наибольшее число разночтений и различных толкований, как в отечественной, так и в зарубежной психологии имеется в отношении системы внутренней психологической регуляции социального поведения индивида.

Так, Д.Н. Узнадзе и грузинская психологическая школа особое внимание уделяли изучению фиксированной установки как неосознаваемого поведенческого регулятора, выражающегося в готовности к определенной поведенческой реакции в условиях простейших естественных ситуаций.

В.Н. Мясищев в качестве внутреннего поведенческого регулятора рассматривал отношения человека как состояние, предшествующее его поступкам не только в простейших естественных, но и в социальных ситуациях. Это своего рода социальные установки. На Западе для обозначения социальных установок используется понятие «аттитюды». Понятие «аттитюды» широко и весьма разнообразно трактуется на Западе, в обобщенном систематизированном виде аттитюд представляет собой определенное состояние сознания и нервной системы, организованное на основе предшествующего опыта и оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение. [5]

Наряду с социальными установками, отношениями, аттитюдами в работах отечественных психологов предложено в каче-

стве внутренних поведенческих регуляторов рассматривать такое формирование личности, как направленность. Л.И. Божович предлагает рассматривать под направленностью ведущие мотивы-интересы, убеждения, мировоззрения личности, определяющие внутреннюю позицию личности по отношению к объектам социальной среды и целям жизнедеятельности. [26]

Такое разнообразие предлагаемых разными авторами внутренних поведенческих регуляторов не случайно, ибо они действуют в различных ситуациях и сферах социальной деятельности человека.

Попытка объединить эти различные психологические регуляторы, действующие в разных социальных сферах, сделана В.А. Ядовым. Он предложил удачное решение этой проблемы в форме так называемой диспозиционной концепции регуляции социального поведения. Иерархия диспозиций, то есть психологических состояний готовности к определенным поведенческим действиям, в свою очередь, определяется иерархией потребностей и иерархией ситуаций, в которых эти потребности реализуются, степенью включенности в систему социальных отношений. То есть диспозиция (D), с одной стороны, определяется потребностями (P), а с другой, ситуацией, условиями (S), в которых она реализуется ($P - D - S$). В.А. Ядов выделяет четыре уровня диспозиций. [140]

Первый уровень составляют элементарные фиксированные установки, изучавшиеся в свое время Д.Н. Узнадзе. Они формируются на основе витальных потребностей в самых простейших предметных ситуациях.

Второй уровень — это более сложная диспозиция, социальные фиксированные установки, которые формируются в малых группах на основе потребности в общении и выражают определенное отношение личности к социальным объектам на этом уровне.

Третий уровень определяется такими диспозициями, в которых фиксируется общая направленность интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности (конкретная работа, область досуга, интересов). Это так называемые базовые социальные установки, проявляющиеся в определенной деятельности человека и выражающие свое отношение к этой деятельности.

Четвертый, высший уровень диспозиций образует система ценностных ориентаций личности, выражающих отношение

личности к целям жизнедеятельности, к средствам достижения этих целей, реализуемых в общих социальных, экономических, политических и идеологических условиях существования общества.

Каждый уровень предложенной диспозиционной системы регуляции социального поведения личности включает, кроме того, эмоциональный (аффективный), рациональный (когнитивный) и поведенческий компоненты. Чем выше уровень диспозиции, тем больший вес приобретает когнитивный компонент и в меньшей степени проявляется эмоциональный. В то время как на низшем уровне, в условиях простейших предметных ситуаций, где поведение, по Д.Н. Узнадзе, определяется фиксированными установками, В.А. Ядов считает, что когнитивный компонент вообще отсутствует, он как бы вытеснен эмоциональным, аффективным отношением к данной предметной ситуации.

Вот это утверждение В.А. Ядова о разноуровневых механизмах внутренней поведенческой регуляции позволяет сделать вывод, что и содержательная, и функциональная стороны процесса социализации имеют свои определенные возрастные отличия. То есть, с одной стороны, в разные возрастные периоды внутренние поведенческие регуляторы формируются поэтапно, постепенно, от нижнего уровня, представленного фиксированными установками, до верхнего, включающего систему ценностных ориентаций, с другой стороны, на каждом возрастном этапе происходит смена доминирующих институтов, механизмов и способов социализации, отражающих функциональную сторону этого процесса.

При рассмотрении содержательной и функциональной стороны социализации становится очевидно, что в том и другом случае процесс социализации в разном возрасте протекает по-разному. Отсюда помимо сфер выделяются также стадии социализации.

В зависимости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие стадии.

1. Дотрудовая, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия, в свою очередь, разделяется на два более или менее самостоятельных периода: а) ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу; б) стадия обучения, включа-

ющая весь период юности в широком понимании этого слова (обучение в школе, техникуме, вузе и т.д.).

2. Трудовая стадия. Демографические границы этой стадии определить трудно, она включает весь период трудовой деятельности человека.

3. Послетрудовая стадия, наступающая в пожилом возрасте, с прекращением трудовой деятельности. [5]

Однако, отмечая, что социализация — процесс непрерывный, длящийся в течение всей жизни, тем не менее нельзя не признать особую важность для становления личности дотрудовой стадии, когда закладываются основные базисные ценности, формируются самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности. Поэтому не случайно, что этот период представляет особый интерес не только для возрастной и педагогической психологии, но также и для социальной, предметом рассмотрения которой и должны быть, в первую очередь, социальное развитие и формирование личности, характеризующиеся процессом усвоения социального опыта и вхождением в социальную среду.

В работах В.П. Андреевской, одной из первых у нас в стране исследовавшей проблемы социализации, было предложено в дотрудовой стадии выделять три относительно самостоятельных периода:

1. Первичная социализация ребенка.
2. Маргинальная (переходная) социализация подростка.
3. Устойчивая или концептуальная социализация юности [6].

Данные периоды выделяются в связи с определенными возрастными особенностями социального развития и процесса социализации индивида. При этом следует отметить, что было бы неверно ставить знак равенства между социальным и психическим развитием, которые далеко не всегда совпадают и, в свою очередь, определяются, исходя из разных критериев.

В свое время Д.Б. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, предложил рассматривать возрастную периодизацию психического развития, исходя из трех основных критериев:

1. Личностные новообразования.
2. Ведущая деятельность.
3. Социальная ситуация развития.

В результате на основе этих критериев были выделены такие основные периоды детского развития, как младенчество (до года), период детства (от 1 года до 3 лет), дошкольный возраст (3–7 лет), младший школьный возраст (7–11 лет), подростковый (11–14/15 лет), юношеский (14/15–17 лет). [139]

Однако в настоящее время становится очевидным, что заданная система координат для выделения отдельных периодов психического развития ребенка отнюдь не является достаточной при определении психологического времени личности, уровня социального развития и социальной зрелости личности. Необходимость новой системы координат определяется прежде всего тем, что существуют самостоятельные понятия хронологического, то есть паспортного, физиологического, психологического возраста и возраста, характеризующегося уровнем психического и социального развития, которые не совпадают, следовательно, нужны и самостоятельные критерии для их определения и периодизации.

Так, Е.И. Головаха и А.А. Кроник, анализируя проблему психологического времени личности, указывают, что психологический возраст — это характеристика человека как индивидуальности, измеряемая во внутренней системе отсчета, где сопоставляется субъективная значимость пережитых и ожидаемых в перспективе событий. При этом психологический возраст является многомерным, по-разному проявляет себя в разных сферах жизнедеятельности человека и может быть обратимым [36, С. 175].

Если психологический возраст — это, прежде всего, характеристика индивидуальности личности, некое чисто субъективное, внутреннее переживание личности, то социальный возраст, напротив — характеристика личности как социального существа, включенного в определенную систему общественных отношений, и степень социальной зрелости при этом может быть определена степенью включенности в эту систему, характером и мерой социального функционирования, социальной активности личности.

Исследование возрастных социально-психологических аспектов социализации необходимо начинать с более четкого определения тех критериев и признаков, которые позволяют наметить самостоятельную периодизацию социального развития личности. О необходимости социально-психологического подхода к возрастной периодизации писал А.В. Петровский, который так-

же указывал на «очевидное несовпадение, нетождественность понятий “индивид” и “личность”, как и понятий “психическое развитие” и “развитие личности”. [88] Учитывая, что процесс развития личности не может быть сведен к суммированию развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека, что это процесс формирования «социального системного качества человека, субъекта, системы человеческих отношений», А.В. Петровский предполагает, что в аспекте формирования личности для каждого возрастного периода ведущим является не монополия конкретной ведущей деятельности, а деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом). [88, с. 19–20]

Если с позиции высказанных А.В. Петровским взглядов проанализировать функциональную сторону процесса социализации, то есть как, под влиянием каких ведущих институтов, механизмов, способов социализации происходит усвоение социального опыта в разные возрастные периоды, то очевидно просматриваются ощутимые возрастные различия.

Так, скажем, в дошкольном возрасте (стадия ранней социализации) все исследователи указывают на ведущую роль семьи. В период учебы число институтов социализации значительно расширяется, и семья по степени своего влияния начинает уступать место школе, классному коллективу, неформальным группам сверстников. В период трудовой стадии по степени влияния на первое место выходит трудовой коллектив. В послетрудовой период снова возрастает роль семьи как института социализации.

На неодинаковый удельный вес разных институтов социализации на разных этапах социализации указывают в своих работах И.С. Кон, Е. С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин и другие.

Наряду с определением доминирующих институтов социализации в психологии выделены доминирующие на разных возрастных этапах виды ведущей деятельности. В частности, указывают на важную роль игры в раннем детстве, учебы в школьные годы, общения в подростковом возрасте, труда в период трудовой стадии, что, следовательно, предполагает разные доминирующие социально-психологические способы социализации на разных возрастных этапах.

Очевидно также и то, что индивид в процессе социализации испытывает не только разную степень влияния со стороны различных групп, не только отдает предпочтение разным способам социализации, но и каждая стадия определяется своими преобладающими по степени воздействия механизмами социализации.

Так, например, в раннем детстве преобладают неосознаваемые механизмы и способы социализации, т.е. такие воздействия окружения на индивида, как внушение, подражание, идентификация. По мере роста и развития сознания, самосознания, повышения избирательного, активного начала по отношению к окружению начинают преобладать другие социально-психологические механизмы социализации — референтные группы, престиж, авторитет, социальные экспектации. Мало того, и неосознаваемые механизмы, которые в значительно меньшей мере, но продолжают оказывать свое влияние, приобретают со временем иное качество, поскольку повышается степень осознанности тех социальных ценностей, которые усваиваются индивидом.

Таким образом, по функциональному критерию можно выделить такие признаки, позволяющие наметить возрастные различия в процессе социализации, как доминирующие, играющие ведущую роль на данном возрастном этапе институты, механизмы и способы социализации.

Что касается содержательной стороны процесса социализации, то в данном случае возрастные отличия также можно зафиксировать в тех основных сферах, в которых осуществляется накопление и усвоение социального опыта, то есть в сфере труда, общения, самосознания. В отношении сферы труда возрастные различия в процессе социализации проявляются в зависимости от готовности индивида к будущей профессиональной деятельности, в зависимости от того, как, каким путем и способом осуществляется эта подготовка, начиная от социально-ролевой игры и общеобразовательной учебы в период первичной социализации, и включая формирование профессиональных намерений и ориентаций, учебно-профессиональную деятельность в маргинальный переходный и концептуальный юношеский периоды социализации.

В сфере формирования внутренних регуляторов общественного поведения индивида, согласно логике В.А. Ядова, в первый период начальной социализации идет формирование неосозна-

ваемых регуляторов, ранних фиксированных установок, регулирующих поведение индивида в простейших, естественных ситуациях, затем — формирование диспозиций, осуществляющих регуляцию в условиях группового общения, что характерно, прежде всего, для подросткового возраста, далее в период концептуальной социализации в юности по мере профессионального и личностного самоопределения формируются диспозиции более высокого уровня, проявляющиеся в социальных установках и ориентациях, направленности и целях жизнедеятельности индивида. [140]

При выделении возрастных стадий социализации необходимо учитывать также и уровень развития самосознания личности, степень сформированности ее субъектно-активного начала по отношению к окружающему миру и к себе как объекту и субъекту воспитания.

Б.Г. Ананьев в своей работе «О психологических эффектах социализации» отмечал, что важным моментом в процессе социализации является переход индивида от объекта воспитания к субъекту воспитания, то есть постепенное повышение его активной роли как по отношению к общественной жизни, так и по отношению к формированию собственной личности. [2, с. 145]

Таким образом, выделение стадий социализации происходит по несколько иным критериям, чем возрастная периодизация психического развития личности в процессе ее онтогенеза, на протяжении всего ее жизненного пути от рождения до смерти.

Если в периодизации психического развития прежде всего учитываются психофизиологические изменения, то при периодизации социального развития личности имеются в виду особенности взаимодействия личности с социумом в разные периоды ее жизни, то есть степень включенности ее в разнообразные виды общественной деятельности, характер взаимодействия со своим окружением в процессе усвоения социального опыта и воспроизводстве общественных отношений.

С учетом вышесказанного можно предложить следующие критерии, по которым выделяются различные периоды социального развития:

1. Степень включенности индивида в трудовую деятельность (степень усвоения определенных профессиональных знаний, навыков, социальных ролей, а также выполняемые социальные

роли и социальный статус, занимаемый личностью в системе общественных отношений).

2. Институты социализации, оказывающие доминирующее влияние на индивида на данной стадии социального развития личности.

3. Основные способы социализации, то есть, иными словами, опосредованные ведущей деятельностью взаимоотношения с окружающими, определяющие социальное развитие личности на данном возрастном этапе.

4. Социально-психологические механизмы социализации, оказывающие преобладающее воздействие на данной стадии социального развития.

5. Уровень развития самосознания личности и степени проявления ее субъектно-активного начала как по отношению к своему ближайшему окружению, так и по отношению к себе как объекту и субъекту.

А.В. Петровский, осуществляя попытку социально-психологического подхода к возрастной периодизации социального развития личности, выделил три так называемые макрофазы, которые по содержанию и характеру развития личности определяются как:

детство — адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами и социальной адаптации в обществе;

отрочество — индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «быть личностью»;

юность — интеграция, процесс, когда складываются черты и свойства личности, отвечающие необходимости и потребности группового и собственного развития. [88]

Учитывая, что периодизация социального развития опирается на несколько иные критерии, чем периодизация психического развития ребенка, она имеет также и несколько иные возрастные рамки и границы. На наш взгляд, в периодизации социального развития вряд ли оправдано вслед за возрастной психофизиологической периодизацией дробить социальное развитие индивида на более мелкие временные периоды, связанные с формированием психологических новообразований.

Так, в периодизации психического развития старший подростковый (14–15 лет) и ранний юношеский (16–17 лет) возраст относят к разным возрастным периодам, однако в периоди-

зации социального развития оба эти периода обозначены как маргинальный переходный период социализации, что вполне объяснимо сходством тех процессов, которые характеризуют социальное созревание индивида в переходный период на рубеже подросткового и юношеского возраста (совпадение механизмов, институтов, способов социализации, степени включенности в систему общественных отношений и т.д.).

Любопытно, что криминологи, юристы, употребляя понятие «несовершеннолетний», которым, кстати говоря, оперируют и законодатели, также имеют в виду возраст 14–17 лет, то есть возраст, который характеризуется определенным социальным статусом молодого человека в обществе, его гражданскими правами и обязанностями. Этот гражданский социальный статус, закрепленный в системе законодательных актов, как бы отражает особое маргинальное переходное от детства ко взрослости положение несовершеннолетнего, который, в отличие от ребенка, уже имеет определенные права и обязанности, однако степень его социальных прав и ответственности по сравнению со взрослыми еще ограничена. Имеются в виду прежде всего ограничения в сфере трудового, семейного, уголовного законодательства, связанные с ограниченной возможностью вступления в брак, трудоустройства, ограничениями в уголовной ответственности и т.д.

Таким образом, если старший подростковый и ранний юношеский возраст имеют определенные психофизиологические различия, то по способам, механизмам и конечным эффектам социализации эти возрастные периоды весьма близки.

В заключение следует отметить, что раскрытие социально-психологических закономерностей социализации необходимо для организации воспитывающей среды, т.е. такой среды, где созданы необходимые условия для функционирования ведущих социально-психологических механизмов и способов социализации, которые обуславливают перевод системы внешней регуляции групповых норм и ценностей в систему внутренних психологических механизмов, регулирующих поведение человека. Если такие условия не созданы, индивид оказывается невосприимчивым к нормам и ценностям ближайшего окружения, и такое окружение, по сути дела, утрачивает функции института социализации. Такого рода эффекты отчуждения от основных

институтов социализации (семьи и школы) с наибольшей вероятностью возникают в подростковом возрасте, когда ведущим социально-психологическим механизмом социализации выступает референтная группа сверстников.

1.4. Детско-подростковая дезадаптация и нарушения процесса социализации

Социализация индивида, усвоение им социального опыта происходят по мере все более активного включения в многоплановые и разносторонние общественные отношения, по мере расширения его многообразных связей с окружающим миром. Показателем социальной зрелости личности служит ее готовность быть активным, сознательным, полноценным членом общества, выполняющим многочисленные профессиональные, общественные, внутрисемейные, товарищеские и другие функции и обязанности. Социально зрелая личность способна не только успешно адаптироваться к своей среде, но и активно влиять на нее, перестраивая свое окружение в соответствии со своими убеждениями, принципами и ценностными ориентациями.

Однако вследствие ряда неблагоприятных обстоятельств могут возникнуть различные нарушения процесса социализации, выражающиеся в социальной дезадаптации индивида, то есть неадекватности его поведения нормам, требованиям той системы общественных отношений, в которую включается человек по мере своего социального развития и становления. Нарушения социализации могут принимать разные формы и обуславливаться различными причинами. Скажем, инфантильность, социальная незрелость, возникающие в результате «тепличных условий» воспитания, преднамеренного ограждения подростка, юноши от всяких обязанностей, от самостоятельных усилий по достижению каких-либо жизненных целей и т.д. Либо социальная дезадаптация, проявляющаяся в различных социальных отклонениях корыстного, агрессивного, социально пассивного типа как на докриминогенном уровне, когда происходят нарушения норм морали, так и на криминогенном уровне, выражающемся в преступных, уголовно наказуемых действиях.

Дезадаптированными называют таких детей и подростков, поведение которых не адекватно нормам и требованиям ближайшего окружения, которое выполняет функцию институтов

социализации (семья, школа). В условиях школьного, семейного и общественного воспитания те или иные формы детско-подростковой дезадаптации воспринимаются педагогами и родителями как трудновоспитуемость.

В зависимости от природы и характера дезадаптации можно выделить патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию, которая, в свою очередь, требует разных диагностико-коррекционных программ.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения нервной системы. То есть в одном случае патогенная дезадаптация может выражаться в разной степени и глубине нервно-психическом заболевании, в другом — в разной степени интеллектуальной недостаточности.

Дети с тяжелыми формами нервно-психических заболеваний должны лечиться стационарно в сочетании с дополнительными психолого-педагогическими реабилитационными программами. К детям с заболеваниями, которые носят менее выраженный пограничный характер, применимы меры медико-психолого-педагогического оздоровительного характера в условиях учебно-воспитательных учреждений (детские сады, школы, детские дома и т.д.).

Все более остро встает вопрос о развитии так называемой лечебной педагогики, где наряду с коррекционно-развивающими дидактическими программами выступают такие эффективные формы лечебной педагогики и психологической коррекции, как игротерапия, сказкотерапия, коррекционно-развивающая физкультура, пальчиковая терапия и т.д.

Среди форм патогенной дезадаптации отдельно выделяются проблемы олигофрении, социальной адаптации и реабилитации умственно отсталых детей. При адекватных их психическому развитию методах обучения и воспитания олигофрены в состоянии осваивать определенные социальные программы, получать несложные профессии, быть полезными членами общества. Однако умственная неполноценность этих детей, безусловно, затрудняет их социальную адаптацию и требует особых коррекционно-реабилитационных программ и социально-педагогических условий.

С учетом наших отечественных условий наиболее успешное обучение и социальная адаптация детей-олигофренов осуществляются в специальных коррекционных школах. К сожалению, их число в настоящее время неоправданно снижается и не соответствует потребностям реальной практики.

Неудовлетворительной в настоящее время является и процедура диагностики умственной отсталости. Психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), выполняющие эту процедуру, недостаточно укомплектованы специалистами и не в состоянии глубоко и тщательно заниматься процессом диагностики, что приводит к многочисленным ошибкам. Созданные в системе народного образования центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи могли бы более тщательно и профессионально выполнять функции диагностики и готовить соответствующий материал для предоставления и рассмотрения в психолого-медико-педагогических комиссиях. Необходимо искоренять практику, когда за 15 минут беглого осмотра решается по сути дела судьба ребенка.

Детям со слабой школьной готовностью и сниженным интеллектом, находящимся, тем не менее, в крайних границах нормы, рекомендовано обучение в системе коррекционно-развивающего, компенсирующего обучения в условиях общеобразовательных школ.

Несмотря на то, что Положением о системе компенсирующего, коррекционно-развивающего обучения, утвержденным Министерством образования РФ в 1992 году, функции диагностики и отбора детей в эту систему вменяются психолого-педагогическим консилиумам (ППК) школ, вокруг этого вопроса идет много дискуссий, с тем чтобы отбор здесь также осуществлялся ПМПК. Учитывая, что здесь идет речь не о здоровье, а об особенностях развития учащихся, рекомендованных в общеобразовательные школы, на наш взгляд, необходима, прежде всего, тщательная и адресная психолого-педагогическая диагностика, осуществляемая школьными психологами и учителями, при привлечении в особых случаях специалистов центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В процессе этой диагностики должен не только определяться уровень развития различных психических познавательных процессов детей, но и коррекционно-развивающая программа,

осуществляемая учителями и школьными психологами, включающая также социально-педагогическое сопровождение как этих детей, так и их семьи.

Патогенная дезадаптация может также вызываться нервно-психическими заболеваниями с различной степенью выраженности. По современному закону о психиатрической помощи лечение таких детей возможно лишь с согласия родителей, поэтому нередко требуется большая работа школьного психолога, учителя, социального педагога, чтобы убедить родителей обратиться за помощью к психиатру и психотерапевту.

Вместе с тем в настоящее время состояние медицинской помощи детям и подросткам с нервно-психическими заболеваниями нельзя считать удовлетворительным. Причина этого — недостаточность специализированных детских психиатрических отделений и практически отсутствие детско-подростковых психиатрических клиник. Кроме того, не решен вопрос сочетания лечения и одновременной психолого-педагогической реабилитации больных детей. Пока такой опыт представлен практически в единичных случаях, в частности опытом успешной совместной работы в психиатрической детской больнице г. Москвы и школы коррекционного обучения №196, а также опытом психотерапевтической и психокоррекционной работы с детьми, посещающими дошкольные детские учреждения, которую ведет Институт семейной и детской психотерапии г. Санкт-Петербурга. По данным профессора А.И. Захарова, директора Института семейной и детской психотерапии, 42% детей дошкольного возраста, посещающих детские сады, нуждаются в психотерапевтической помощи в связи с различными пограничными нервно-психическими отклонениями (фобии, энурезы, расторможенность, тики, заикание и т.д.). Раннее выявление и ранняя психотерапевтическая и психокоррекционная помощь, особенно детям с легкими формами нервно-психических заболеваний, — проблема, которую предстоит в экстренном порядке решить Минздраву, опираясь на поддержку органов народного образования.

Психосоциальная дезадаптация вызвана половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального подхода и в отдельных случаях специальных психосоциальных и психолого-

педагогических коррекционных программ. По сути дела речь идет о некоторых личностных психологических особенностях, затрудняющих социальную адаптацию подростков. К ним могут относиться различные акцентуации характера, неадекватное проявление самооценки, нарушение эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, неосознаваемые регуляторы поведения, вытесненные в подсознание комплексы, фиксированные установки, фобии, тревожность, агрессивность. У таких подростков, как правило, нет заметных изменений в ценностно-нормативной сфере, их проблемы носят психологический характер. В этих случаях наряду с индивидуальным педагогическим подходом, применяемым в семье и школе, весьма эффективны адекватные психокоррекционные техники и психосоциальные технологии.

По своей природе и характеру различные формы психосоциальной дезадаптации могут делиться на устойчивые и временные.

К устойчивым формам можно отнести акцентуации характера, определяющие как крайнее проявление нормы, за которым начинаются психопатические проявления. Акцентуации выражаются в специфическом своеобразии характера подростка (акцентуации по гипертивному, сензитивному, шизоидному, эпилептоидному и другим типам) требуют индивидуально-педагогического подхода в семье и школе, а также в отдельных случаях психотерапевтические и психокоррекционные программы.

К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации относится неадекватная самооценка, как заниженная, так и завышенная, дефекты эмоционально-волевой сферы (сниженная эмпатия, агрессивность, безволие, податливость чужому влиянию, индифферентность интересов и т.д.). Все эти формы психосоциальной дезадаптации требуют индивидуально-групповой психокоррекционной работы и дифференцированного подхода в условиях семейного и школьного воспитания.

К временным неустойчивым формам психосоциальной дезадаптации можно прежде всего отнести психофизиологические половозрастные особенности отдельных кризисных периодов ребенка, подростка, когда формирование психологического новообразования меняет социальную ситуацию развития, обуславливая трудновоспитуемость ребенка, подростка в период кризиса, о чем мы подробно писали в предыдущих главах.

Временную психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные разными психотравмирующими обстоятельствами (конфликт с родителями, товарищами, переживание разладов в родительских отношениях, безответная юношеская влюбленность и т.д.). Все эти состояния требуют тактичного, понимающего отношения педагогов и поддержки со стороны психологов.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальном поведении и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. В зависимости от степени и глубины деформации процесса социализации можно выделить две стадии социальной дезадаптации.

Стадия школьной дезадаптации представлена *педагогически запущенными учащимися*, для которых характерно хроническое отставание по ряду предметов школьной программы, сопротивление педагогическим воздействиям, дерзость учителям, различные асоциальные проявления (сквернословие, курение, хулиганские проступки, пропуски уроков).

Вместе с тем, несмотря на отставание в учебе, значительная часть педагогически запущенных учащихся стремится к получению профессии, экономической самостоятельности, готова трудиться. Деформация в их ценностно-нормативной сфере пока незначительна. Коррекционная работа с педагогически запущенными может вестись в рамках учебно-воспитательных учреждений, общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ, по отношению к ним необходимы более адресная психологическая и социально-педагогическая помощь, расширение сферы их интересов во внешкольной и внеклассной деятельности, формирование профессиональных планов и жизненных устремлений. Здесь могут неоценимую помощь оказать социальные учреждения для молодежи и подростков, молодежные биржи труда, клубы по интересам, социально-педагогическая работа в социуме.

В системе народного образования имеется опыт создания центров социально-педагогической реабилитации для трудно-воспитуемых подростков, которые создаются на базе вечерне-сменных школ и учебно-производственных комплексов и которые хорошо зарекомендовали себя в работе с этим контингентом.

Более глубокую стадию социальной дезадаптации представляют *социально запущенные подростки*. Социальная запущенность характеризуется глубоким отчуждением подростков от семьи и школы как основных институтов социализации, их формирование идет в основном под влиянием асоциальных и криминогенных групп, для них характерна глубокая деформация ценностно-нормативной сферы, асоциальное поведение и противоправные действия (бродяжничество, наркомания, пьянство, вымогательство). Они, как правило, профессионально не ориентированы, к труду относятся негативно и ориентированы на паразитическое существование.

В условиях учебно-воспитательных учреждений трудно добиться успеха в работе с социально запущенными подростками. Здесь уместна постановка их на учет в инспекции по делам несовершеннолетних и помещение в специальные закрытые учебно-воспитательные учреждения, выполняющие функции социальной реабилитации.

Необходимо отметить, что в чистом виде тот или иной вид дезадаптации встречается нечасто, чаще дезадаптация представлена в различных сочетаниях всех видов. Эти возможные сочетания представлены на рисунке 2.

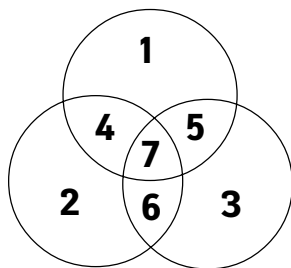


Рис. 2. Типы дезадаптации и их возможные сочетания

Итак, из рисунка 2 мы видим, что дезадаптация может быть представлена как в чистом виде, так и в различных сочетаниях:

- 1 — социальная дезадаптация;
- 2 — патогенная дезадаптация;
- 3 — психосоциальная дезадаптация.
- 4 — патогенная и социальная;

- 5 — психосоциальная и социальная;
- 6 — патогенная и психосоциальная;
- 7 — все виды дезадаптации.

Данная типология позволяет, как определить основную стратегию диагностико-коррекционной работы, так и составить алгоритм взаимодействия различных специалистов, врачей, учителей, психологов, дефектологов, социальных педагогов, представителей правоохранительных органов. То есть диагностико-коррекционная работа должна начинаться с определения наличия либо отсутствия патогенной дезадаптации и ее причин, что, в свою очередь, определяет необходимость привлечения психоневрологов, дефектологов, если устанавливаются те или иные формы патогенной дезадаптации.

Затем диагностируются наличие и специфика психосоциальной дезадаптации и определяются как особенности индивидуального подхода в условиях семейного и школьного воспитания к ребенку, подростку, так и наиболее эффективные методы индивидуальной и групповой психокоррекции.

И наконец, в случае наличия социальной дезадаптации определяются степень социальной дезадаптации подростка и наиболее рекомендованные формы коррекционно-реабилитационной работы и типы учреждения, осуществляющего социально-педагогическую реабилитацию.

Таким образом, в зависимости от характера и природы дезадаптации и девиантного поведения подростков применяются разные профилактические меры в рамках разных межведомственных учреждений. Очевидно, что все участники воспитательно-профилактического процесса — учителя, психологи, социальные педагоги, сотрудники инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних — должны хорошо представлять психологию девиантных детей и подростков и систему социальных учреждений, способных предоставить им адекватную помощь.

По-видимому, необходимо различать нарушения социализации, при которых социальная дезадаптация не носит асоциального и тем более противоправного характера и нарушения социализации, дезадаптация при которых носит антиобщественный характер, противоречащий нормам морали и права, когда правомерно говорить о процессе десоциализации. Десоциализация возникает при отчуждении индивида от институтов социализации, которые выступают носителями норм общепринятой

морали и права и которые, в конечном счете, обуславливают, по словам Л.С. Выготского, «врастание в человеческую культуру». Формирование личности в данном случае идет под влиянием различных асоциальных либо преступных субкультур с собственными групповыми, корпоративными нормами и ценностями, носящими антиобщественный характер. По сути дела, **десоциализация — это не что иное, как социализация, совершаемая под влиянием негативных десоциализирующих влияний, которые приводят к отклоняющемуся поведению, к деформации системы внутренней регуляции и формированию искаженных ценностно-нормативных представлений и антиобщественной направленности.**

При этом личность преступника и субъект преступления — понятия неидентичные. Субъект преступления далеко не всегда обладает социальными, вернее, асоциальными свойствами преступника.

Действительно, как человек, совершивший преступление, не всегда может характеризоваться асоциальными качествами (преступление по неосторожности, в состоянии аффекта, превышение действий, необходимых в целях обороны и т.д.), так и личность асоциального типа может под страхом наказания удерживаться от противозаконных действий и, таким образом, не быть преступником в криминогенном смысле слова.

Ценностно-нормативные представления, то есть представления о правовых, этических нормах и ценностях, выполняющих функции внутренних поведенческих регуляторов, включают когнитивные (знания), аффективные (отношения) и волевые поведенческие компоненты. При этом асоциальное и противоправное поведение индивида может быть обусловлено дефектами системы внутренней регуляции на любом — когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом — уровне. Прежде всего это может выражаться в формировании негативных, антиобщественных ценностных ориентаций и асоциальных установок, в формировании своего рода криминогенной противоправной направленности личности, что, в частности, отмечают в своих работах по проблемам личности преступника криминологи Г.А. Аванесов, В.Н. Кудрявцев, Г.М. Миньковский, А.Р. Ратинов и другие.

В то же время авторы, исследующие направленность несовершеннолетних правонарушителей и их нравственно-мотиваци-

онную сферу, приходят к выводу, что далеко не у всех из них в равной степени выражена криминогенная направленность и искаженные антиобщественные представления о нормах морали и права.

Так, Г.М. Миньковский выделяет четыре типа несовершеннолетних правонарушителей в зависимости от степени выраженности преступной направленности.

1. Несовершеннолетние с преступной направленностью (10–15%). Для них характерны примитивные, низменные потребности, агрессивность, жестокость, склонность к пустому времяпрепровождению, азартным играм, уголовному фольклору. Они проявляют настойчивость, активность в преступлениях, зачастую выступают организаторами.

2. Отрицательная направленность личности (30–40%). Эта категория подростков характеризуется привычкой к бесцельному времяпрепровождению, склонностью к выпивкам. Преступление они совершают не в результате активной подготовки, а как бы «плывя по течению».

3. Неустойчивая личностная направленность (25–30%). Конкуренция положительных и отрицательных свойств. Преступления совершаются, прежде всего, по престижным мотивам или в результате подражания. Эти подростки выражают раскаяние в совершенном преступлении.

4. Положительная направленность. Преступления такими подростками совершаются случайно, в результате так называемой «детской мотивации» — легкомысленности или неправильной оценки действия и его последствий (25–30%). [76]

Как видим, значительная часть несовершеннолетних (практически больше половины исследуемых) имеют неустойчивую (25–30%) либо положительную направленность (25–30%), то есть явно не проявляют дефектов правосознания, и, очевидно, их асоциальное поведение связано с дефектами эмоционально-волевой сферы, проявляющейся в эмоциональной неустойчивости, подверженности и слабой сопротивляемости чужому влиянию, оказываемому со стороны, и т.д.

Вместе с тем исследователи личности несовершеннолетних правонарушителей, изучающие ее разные стороны: направленность, асоциальные установки, эмоционально-волевую сферу — приходят к выводу о приобретенном характере вышеназванных

дефектов внутренней регулятивной системы их общественного поведения, которые возникают в результате неблагоприятного влияния среды и неумелого воспитания.

Личность преступника, правонарушителя, личность асоциального типа аккумулирует в себе определенные негативные социальные влияния, испытываемые им в процессе социализации. Эти негативные социальные влияния, играющие десоциализирующую роль, либо непосредственно исходят из среды, от ближайшего окружения индивида, либо являются следствием нарушения действия механизмов социализации, в результате чего возникают различные осложнения и затруднения в освоении социального опыта, социальных программ. В связи с этим отрицательное влияние, испытываемое индивидом со стороны ближайшего окружения, следует разделить на прямые и косвенные десоциализирующие влияния.

Прямые десоциализирующие влияния оказываются со стороны ближайшего окружения, которое прямо демонстрирует образцы асоциального поведения, антиобщественных ориентаций и убеждений, когда действуют антиобщественные нормы и ценности, групповые предписания, внешние поведенческие регуляторы, направленные на формирование личности асоциального типа. В таких случаях мы имеем дело с так называемыми институтами десоциализации. В роли таких институтов десоциализации могут выступать криминогенные неформальные подростковые группы, группы преступников, алкоголиков, наркоманов, лиц без определенных занятий и т.д. Эту же роль может играть и часть семей аморального либо асоциального типа, где пьянство, аморальный образ жизни, пьяные скандалы и дебоши родителей стали нормой повседневных отношений.

Однако процесс десоциализации далеко не всегда осуществляется в результате непосредственного воздействия прямых десоциализирующих влияний среды. Так, среди изученных нами несовершеннолетних с асоциальным поведением (общее число которых составило около 1200 человек), состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, лишь 25–30% воспитывались в семьях с аморальными проявлениями (пьянство, дебоши, аморальный образ жизни). Как видим, большая часть несовершеннолетних правонарушителей воспитывается в семьях, в которых отсутствует непосредственная демонстрация асоциального поведения и антиобщественных ценностных ориен-

таций. Школьная среда, где проходит значительная часть времени несовершеннолетних, также не содержит непосредственных образцов антиобщественного, противоречащего нормам морали и права поведения. И, тем не менее, у определенной части детей и подростков, воспитывающихся во вполне благоприятной социальной среде, возникает социальная дезадаптация с асоциальными поведенческими проявлениями и деформацией системы внутренней регуляции. В данном случае имеют место эффекты косвенной десоциализации, проявляющие себя в отчуждении индивида от своих институтов социализации, в его невосприимчивости к нормам и ценностям своего ближайшего окружения, когда система внешней регуляции не усваивается индивидом, не становится внутренним законом.

Косвенные десоциализирующие влияния среды могут быть обусловлены разнообразными факторами социально-психологического, психолого-педагогического и психологического характера. Так, социально-психологические факторы, приводящие к косвенной десоциализации, заключаются в отсутствии необходимых условий для реализации, «запуска» ведущих механизмов и способов социализации, посредством которых происходит усвоение, «трансформация» системы внешней регуляции во внутреннюю, что, как правило, характеризует неорганизованную должным образом воспитывающую среду. Таким образом, предупреждение десоциализации предполагает не только нейтрализацию прямых десоциализирующих влияний среды (аморальной семьи, асоциально ориентированной группы и т.д.), но и создание воспитывающей среды в коллективах школьных и внешкольных детских учреждений, что позволит им стать предпочитаемой средой общения с высокой референтной значимостью в глазах подростков и тем самым в полной мере выполнять свои функции ведущих институтов социализации.

С учетом вышесказанного становится очевидно, что превенцию отклоняющегося поведения несовершеннолетних неправомерно рассматривать лишь с позиции социального контроля и ограничения, которой в свое время придерживались наши органы ранней профилактики, комиссии и инспекции по делам несовершеннолетних.

Профилактические меры административно-правового и общественного характера по социальному контролю и ограничению, безусловно, не утрачивают своего значения и уместны в

том случае, когда речь идет о нейтрализации прямых десоциализирующих влияний, то есть в случае, когда имеют место отклонения криминального характера как в поведении несовершеннолетних, так и среди их ближайшего окружения.

В то же время, когда процесс социальной дезадаптации несовершеннолетних обуславливается не только прямыми, но и косвенными десоциализирующими влияниями, применение мер социального контроля и ограничения оказывается и неоправданно, и неэффективно.

Меры по нейтрализации косвенных десоциализирующих влияний должны носить прежде всего социально-педагогический и социально-психологический характер и быть направлены на создание воспитывающей среды в условиях школьного, семейного, внешкольного окружения.

Таким образом, превентивную практику следует рассматривать не столько с позиции социального контроля, сколько с позиции предупреждения процесса десоциализации и управления процессом социализации несовершеннолетних, что заключается в нейтрализации как прямых, так и косвенных десоциализирующих влияний, а также в осуществлении мер психолого-педагогической коррекции и социально-педагогической реабилитации.

Рассмотрение ранней профилактики с позиции предупреждения процесса десоциализации позволяет значительно углубить круг знаний о неблагоприятных факторах, обуславливающих асоциальное поведение несовершеннолетних, и, в свою очередь, предложить меры социально-педагогической и психосоциальной поддержки семей, детей группы риска, а также организации воспитывающей среды.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему социализация является базовым понятием по отношению к воспитанию?
2. Почему понятие «развитие» является базовым понятием по отношению к «воспитанию» и «социализации»?
3. Каковы общие методологические принципы междисциплинарного исследования процесса социализации?
4. Охарактеризуйте основные сферы и стадии социализации.
5. Что составляет функциональную и содержательную стороны процесса социализации.

6. Охарактеризуйте систему внутренних психологических механизмов регуляции социального поведения индивида.
7. Как определяются понятия «институты», «социально-психологические механизмы и способы социализации»?
8. Охарактеризуйте детско-подростковую дезадаптацию как нарушение социализации.
9. В чем выражаются прямые и косвенные десоциализирующие влияния среды?
10. Какова роль социальной педагогики в предупреждении нарушений социализации несовершеннолетних?



Темы для углубленного изучения

1. Типология и природа детско-подростковой дезадаптации, пути ее предупреждения и коррекции.
2. Социализация как объект междисциплинарного исследования в социологии, социальной педагогике, социальной психологии.
3. Соотношение понятий «воспитание», «социализация», «развитие», вычленение общего и различного в этих процессах.



Литература для самостоятельной работы

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. — М.: МГУ, 2002.
2. *Беличева С.А.* Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики в России. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2004.
3. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 243–386.
4. *Дисненко В.Р.* Тренинг общения для подростков «Понять себя и других» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009, № 1, 2.
5. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учебное пособие. — 3-е изд.: испр. и доп. — М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2010.
6. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. — СПб.: СПбГУП, 2003.
7. Психология развития / под ред. Т.Д. Марциховской. — 5-е изд. — М.: Академия, 2007.

2.1. Социальная педагогика: наука и практика

Наука представляет собой область человеческой деятельности, в которой происходят выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.

В России социальная педагогика как отрасль знания и практики была официально признана в 1991 году. Тогда же в системе профессионального образования была утверждена новая специальность «социальная педагогика», разработана квалификационная характеристика социального педагога, а также внесены соответствующие дополнения в квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Тем самым юридически и фактически были заложены основы новой профессии.

Слово «социальный» (от лат. *socialis*) означает — общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе. Здесь речь идет не просто о социальном развитии и воспитании человека, а о сопровождении социализации индивида и создании благоприятных условий, исключающих социопатогенез.

Социальная педагогика призвана осуществлять сопровождение социального становления индивида как личности. Такое сопровождение осуществляется в соответствии со сложившимися в обществе традициями, обычаями, культурой и социальным опытом той среды, в которой живет человек и где ему предстоит реализовывать себя по мере включения в систему общественных отношений.

Содержание понятия социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что формирование личности детерминировано социальными причинами и условиями. *Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни* — вот, следовательно, объект этой науки, и две не отделимые друг от друга задачи.

Построенная на этом фундаменте социальная педагогика включает в себя знания, накопленные в педагогике, и, кроме того, сосредотачивается на создании воспитывающей среды, которая наравне с целенаправленными процессами воспитания и обучения способствует усвоению социального опыта и является важным фактором социализации.

Теорию социальной педагогики активно разрабатывают отечественные ученые В.Г. Бочарова, С.А. Беличева, В.М. Басова, М.А. Галагузова, А.В. Иванов, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Ф.Р. Мустаева, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина, Л.Я. Олиференко, В.Д. Семенов, В.С. Торохтий, М.А. Шакурова и др., у которых сложилось свое видение объекта, предмета, целей и задач социально-педагогической науки и практики.

Так, по мнению И.А. Липского, социальная педагогика рассматривается как наука, которая является отраслью общей педагогической науки, выступает вместе с тем в качестве относительно самостоятельной отрасли этого научного знания; отражает научно-познавательную деятельность людей, и ее объектом при этом выступает педагогическая деятельность субъектов и институтов по гармонизации взаимодействия человека и социальной среды его обитания, система их отношений. В этом случае ее предметом являются закономерности, противоречия, принципы и методы гармонизации этих взаимоотношений в социальной среде, и становится справедливой следующая формула: «Социальная педагогика — это педагогика отношений в социуме». [63]

Под целью социальной педагогики как науки И.А. Липский предлагает понимать повышение научной обоснованности, качества и эффективности социально-педагогической практики и образовательного комплекса, что реализуется аналитической, описательной, объяснительной функциями этой науки.

И.А. Липский считает, что задачи социальной педагогики как науки можно условно объединить в три группы. Первая из них связана с исследованием практической деятельности: выявление закономерностей развития социально-педагогической практики и социально-педагогической деятельности субъектов и институтов социума; поиск противоречий и определение тенденций их разрешения; разработка принципов, способов, методов и форм деятельности социального педагога и социально-педагогических функций социального работника; изучение истории и

отечественного и зарубежного опыта социально-педагогической деятельности кадров, организаций, институтов и др.

Постановка и решение второй группы задач обусловлена необходимостью развития социальной педагогики как научной дисциплины: формирование методологии социальной педагогики — обоснование ее методологических основ, формулирование и разрешение методологических проблем; формирование социально-педагогического науковедения — определение объекта, предмета, целей, задач, функций социальной педагогики; выстраивание ее процессуально-функциональной, научно-содержательной и научно-дисциплинарной структуры и т.д.

Третья группа задач связана с теоретическим обеспечением образовательного комплекса для подготовки социально-педагогических кадров. [63]

А.В. Мудрик определяет социальную педагогику как отрасль педагогики, исследующую социальное воспитание в контексте социализации, т. е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.). Предметом социальной педагогики при этом выступает социальное воспитание личности, исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации. [77]

С точки зрения В.А. Никитина, социальная педагогика представляет собой теорию и практику познания, регулирования и реализацию образовательно-воспитательными средствами процесса социализации или ресоциализации человека, результатом которого является приобретение индивидом ориентации и эталона поведения, убеждений, ценностей. Это проявляется по отношению к обществу, различным слоям и группам населения и индивидам в зависимости от соответствующего уровня и вида социальной адаптации, социального функционирования [113].

По мнению Л.В. Мардахаева, социальная педагогика — это педагогика, изучающая социальные проблемы человека на различных этапах его возрастного развития, среду его жизнедеятельности, педагогические технологии, методы, направленные на повышение действенности социального развития, воспитания и обучения конкретного человека с учетом его индивидуальных особенностей, педагогические возможности среды жизнедея-

тельности человека и их влияние на его социальное развитие, воспитание. [71]

Социальную педагогику М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова рассматривают как отрасль педагогического знания, исследующую явления и закономерности целесообразно организованного педагогического влияния (социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической помощи и др.) на социальное развитие, становление, формирование человека, независимо от того, протекает ли оно в условиях «нормы» либо «отклонения от нормы». [114]

В отличие от понимания вышеназванных авторов, считающих социальную педагогику отраслью педагогического знания, ряд ученых (В.М. Басова, В.Г. Бочарова, В.Д. Семенов, Г.Н. Филонов и др.) позиционируют социальную педагогику как самостоятельное научное знание, занимающее определенное место в ряду смежных наук.

Академик РАО Г.Н. Филонов утверждает, что социальная педагогика и педагогика — две самостоятельные науки, относящиеся к разным областям знания, имеющие общие «сопредельные» границы, но не связанные иерархически как часть и целое. При этом под объектом социальной педагогики он понимает процесс развития человека в социуме на основе развития человека. Социальная педагогика, по мысли Г.Н. Филонова, направлена на экономическое и социокультурное преобразование, создание реальных условий для претворения в жизнь масштабных социальных программ гуманистической направленности, социальной политики государства, социального управления общественным развитием. [128]

В.Г. Бочарова считает, что «современная социальная педагогика исследует процесс духовного самопознания и самосовершенствования человека в обществе, а также механизмы их гармоничного развития..., это наука, интегрирующая знания о системе целенаправленной педагогически организованной поддержки жизненных сил человека, разумного построения его отношений с окружающим миром и людьми». [112]

С точки зрения А.В. Басовой, социальная педагогика — это наука, исследующая влияние социальных факторов среды на социализацию подрастающего поколения, разрабатывающая и реализующая эффективную систему мероприятий по оптимизации

воспитания личности с учетом конкретных условий социальной среды. [11]

Как полагает В.С. Торохтий, понятие «социально-педагогическое» возникло от интеграции педагогической науки и социологии как науки о движущих силах сознания и поведения людей как членов гражданского общества, знания о социуме, о социализации.

«Социально-педагогическое» от «педагогического» отличается, прежде всего использованием или не использованием потенциальных возможностей социума в педагогическом процессе, а также использованием или не использованием опосредованных методов воздействия на личность. Любой педагог наряду с выполнением своих непосредственных обязанностей может выполнять социально-педагогическую функцию в случае использования потенциальных возможностей социума для достижения педагогических целей. В таком случае он превращается, по сути, в социального педагога, выступая посредником между личностью и социумом и выполняет социально-педагогическую работу по развитию, а при необходимости — по формированию социальной активности личности. [115]

В.Д. Семенов называет социальную педагогику «педагогией среды, интегрирующей научные достижения смежных наук и реализующей их на практике общественного воспитания» [105].

На наш взгляд, социальная педагогика — это наука о педагогическом сопровождении процесса социализации, создании воспитывающей среды, о педагогическом влиянии на гармонизацию межличностных отношений в ближайшем окружении индивида, нейтрализации прямых и косвенных десоциализирующих влияний, детерминирующих социопатогенез и нарушения социализации.

В зависимости от влияния на процесс социализации социальную педагогику можно рассматривать в широком и узком смысле.

Социальная педагогика в широком смысле изучает влияние государства, общества в целом на формирование отдельной личности и окружающей ее микросреды, а также социально-экономические и социокультурные условия воспитания и социализации подрастающего поколения (социопедагогика); в узком смысле — влияние на процесс социализации микросреды, ближай-

шего окружения, в котором протекает жизнедеятельность индивида (педагогика среды).

Деятельность государства и общества по воспитанию своих граждан, отражающаяся в сложившейся законодательной базе, в созданных институтах воспитания, обучения и профессиональной подготовки, носит официальный социально-педагогический характер. Кроме того, в государстве складываются так называемые «неписанные законы» в виде обычаев, норм и правил, принятых в обществе и влияющих на воспитание и социализацию подрастающего поколения. По своей сущности они также носят социально-педагогический характер, являясь при этом неофициальными.

Социопедагогика изучает официальную и неофициальную деятельность государства и общества по формированию стратегии воспитания молодежи, анализирует тенденции и закономерности, а также особенности и возможности ее реализации.

Общество существует как система взаимодействующих организаций и институтов. Люди, включенные в эту систему, обеспечивают ее функционирование. Организации и институты, где реализуется коллективная деятельность, формируются на принципах деятельностного целевого подхода.

На формирование человека существенное влияние оказывает среда его жизнедеятельности. При этом каждый отдельный фактор среды (семья, в которой родился и воспитывается ребенок; средства массовой информации; игрушки и игры ребенка; книги, которые он читает; круг друзей; авторитетные личности; коллективы, в которые включен человек на разных этапах своей жизни; улица и многое другое) оказывают специфическое влияние на процесс социализации.

По мнению Л.В. Мардахаева, социальная педагогика как теория — это система понятий, утверждений, законов и закономерностей, раскрывающих процесс социального становления личности, социального управления группой (массой) с учетом влияния на них факторов среды, сформулированных в совокупности учений и концепций и подтвержденных общественной и педагогической практикой. В узком смысле — это учение о целях, принципах построения, формах организации способов научного познания социально-педагогической действительности.

По мнению этого автора социальная педагогика как отрасль знания реализует ряд функций:

- *теоретико-познавательная функция* проявляется в том, что социальная педагогика систематизирует и синтезирует знания, способствуя составлению наиболее полной картины изучаемых ею процессов и явлений в современном обществе, описывает и объясняет их, вскрывает их глубинные основания;
- *прикладная функция* связана с поиском путей и способов, технологий эффективного социально-педагогического влияния на процессы социализации;
- *гуманистическая функция* выражается в научном обосновании социально-педагогических программ, обеспечивающих благоприятные условия для социального развития и социализации личности и ее самореализации;
- *организационно-управленческая функция* (разработка мероприятий, связанных с межведомственным взаимодействием социальных, образовательных, медицинских, правоохранительных учреждений, учреждений культуры, составляющих социально-педагогическую инфраструктуру города, района, поселения и обеспечивающих сопровождение социализации и формирование воспитывающей среды). [71]

Находясь на стыке педагогики, социальной психологии и социологии, социальная педагогика использует в своих научных исследованиях методы социологии, социальной психологии и педагогики. Определение, обоснование и систематизация специфических социально-педагогических методов исследования являются актуальной задачей социально-педагогической науки и практики.

К методологическим основам социальной педагогики следует отнести теоретические, концептуальные положения, знания, вырабатываемые такими науками, как социальная философия, педагогика, психология, социальная психология, культурология, социальная работа, этнография, этика, социология, правоведение, медицина и др., которые специально отобраны, осмыслены, описаны в социально-педагогических категориях и призваны выполнять по отношению к социальной педагогике методологическую функцию.

Опираясь на достижения этих наук, социальная педагогика организует и интегрирует их потенциал в личностно-средовом контексте, применительно к своему предмету исследования.

К числу основных категорий социальной педагогики принадлежат наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие ее существенные явления — социально-педагогический процесс, социально-педагогическая деятельность, социальное развитие, социальное воспитание, социальная адаптация, социальная дезадаптация, социализация, социальная реабилитация, социально-педагогическая коррекция, социальная среда, социально-педагогическая инфраструктура и др.

Социальная педагогика призвана способствовать формированию и социализации личности с учетом ее своеобразия и социокультурных и социально-экономических условий общества, в котором ей предстоит жить.

Немецкий ученый П. Наторп считал, что социальная педагогика должна исследовать проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. Такое понимание соответствует социальному заказу новейшего времени и позволяет рассматривать социальную педагогику как отрасль знания о педагогическом влиянии на процесс социализации индивида.

Содержание социальной педагогики как практики определяется ее функциями:

- *исследовательской* (исследование практики социально-педагогической деятельности полномочными представителями — социальными педагогами или специально подготовленными исследователями, аспирантами, докторантами и т.д.);
- *диагностической, т.е.* оценочной (проведение диагностики социально-психологических особенностей личности, условий и специфики социального взаимодействия как в семье, так и в других группах, составляющих ближайшее окружение индивида; осуществление социально-педагогической экспертизы документов, деятельности учреждений, отдельных специалистов, социально-педагогической инфраструктуры);
- *прогностической* (определение перспектив развития социально-педагогических процессов и условий успешной социализации индивида, а также социально-педагогических технологий, формирующих воспитывающую среду);
- *адаптационной* (стимулирование адаптации человека к среде или среды к человеку с учетом его индивидуальности);

- *преобразующей* (преобразование и гуманизация педагогических отношений и учебно-воспитательного процесса, нейтрализация десоциализирующих влияний среды по месту учебы, работы и местожительства человека);
- *коррекционной* (коррекция нарушений социального развития детей и подростков, педагогических ошибок родителей и учителей);
- *реабилитационной* (восстановление индивидуальных возможностей человека, способствующих личностному развитию, самовоспитанию, профессиональному самовыражению);
- *мобилизационной* (активизация усилий человека, группы, направленных на созидательную деятельность и оздоровление межличностных отношений);
- *профилактической* (предупреждение и преодоление различных социальных отклонений в формирующейся личности и нарушений межличностных отношений в ближайшем окружении индивида);
- *образовательной* (разработка научно-методического обеспечения: учебных программ, пособий, практикумов, используемых в подготовке кадров для социально-педагогической практики);
- *управленческой* (реализация мероприятий, связанных с управлением процессом социализации и нейтрализацией прямых и косвенных десоциализирующих влияний) [71].

Социальная педагогика как сфера практической деятельности ориентирована на создание благоприятных условий для успешной социализации личности. Это направленная деятельность субъекта (социального педагога; лица, осуществляющего социально-педагогическую деятельность) по диагностике и прогнозированию социального развития, по коррекции и предупреждению социальных отклонений в поведении отдельной личности или социальной группы.

Задачами социальной педагогики как практики являются: адаптация; реабилитация; компенсация; профилактика; коррекция; социальная стабилизация; социальная защита; социально-педагогическая поддержка, сопровождение, патронаж и др. При этом специфика социальной педагогики (и, возможно, одно из ее отличий от социальной работы) заключается в том, что в любом из этих процессов реализуется их социально-педагогичес-

кое содержание, их педагогический компонент (например, социальная профилактика может быть правовой, медицинской, психологической), но в данном случае речь идет именно о социально-педагогической профилактике. Таким образом, социальная педагогика полифункциональна по своему содержанию и задачам.

Помимо самостоятельных функций и задач социальная педагогика включается как социально-педагогический компонент в деятельность социальных работников, поскольку социальная работа носит междисциплинарный характер и помимо социально-педагогического включает социально-психологический, медико-социальный, социально-правовой, социально-экономический компоненты, ориентированные на поддержку как личности, так и отдельных групп и общностей людей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

2.2. Специфика и функции социально-педагогической работы в образовательных и социальных учреждениях

Важную роль в решении многочисленных социальных проблем сегодняшнего дня призваны сыграть образовательные учреждения. Они могут способствовать педагогизации деятельности различных ведомств, осуществляющих социально-педагогическое взаимодействие с детьми и подростками, приблизить их работу к запросам социальной практики. Именно образовательные и социальные учреждения обязаны принимать активное участие в защите интересов детей и отстаивании их прав.

В социально-педагогической работе с ребенком и его семьей специалистам предлагается:

- использовать полную и достоверную информацию о состоянии здоровья ребенка, его поведении, отношении к школе, к родителям, сверстникам, о привлекательных и непривлекательных чертах характера, жизненных ориентирах и т.д.;
- осуществлять свою деятельность совместно с другими субъектами взаимодействия, участвующими в решении той или иной проблемы ребенка и его семьи;
- осваивать инновационные технологии социально-педагогической работы.

Метью Липманом предложены педагогические идеи, связанные, во-первых, с тем, что детей следует значительно больше, чем сейчас принято, но столь же систематически, как и другим школьным предметам, учить умению самостоятельно рассуждать о смысле моральных, юридических, социальных понятий, таких как личность, свобода, право, ответственность, уважение к другим людям, компромисс, насилие и т.п.

Во-вторых, у них должно быть как можно больше практики по овладению способами разрешения эмоциональной напряженности, проявлению терпимости и нахождению разумных компромиссов. Иначе говоря, еще до выхода детей в большой мир требуется на обычных для них ситуациях вырабатывать навыки мирного разрешения конфликтов и создавать стойкий иммунитет к насилию.

Принципиальной позицией М. Липмана является требование, чтобы обучение миротворчеству не скатывалось к скучному назиданию и морализаторству; нахождение оптимального решения той или иной проблемной ситуации необходимо закреплять позитивной эмоциональной подпиткой.

В профессиональной подготовке, как и в практической работе социального педагога, должны быть совмещены синергический, акмеологический, аксиологический, компетентностный и гендерный подходы.

Синергический подход (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.Е. Лапшин, Г.Г. Малинецкий) предполагает рассмотрение субъекта профессионализации в качестве сложной динамической системы, которая характеризуется нелинейностью и неравномерностью. С этой точки зрения системными качествами личности педагога выступают профессионально важные (функциональная грамотность, коммуникативность, стрессоустойчивость, педагогическая и психологическая толерантность, способность к волевому и убеждающему воздействию, эмпатия и т.д.) и социально значимые качества (приверженность здоровому образу жизни, общественная активность, склонность к лидерству, четкая профессиональная позиция и т.д.).

Акмеологический подход (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач) объединяет некоторый набор принципов, приемов и методов, позволяющих решать проблемы прогрессивного развития зрелой личности. Педагогическая акмеология представ-

ляет пути достижения высокого профессионализма в труде учителя, который следует рассматривать как устойчивое свойство субъекта, обеспечивающее высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность.

С позиций **гендерного подхода** профессионализацию учителя можно рассматривать как особую форму взаимодействия женщины-педагога, мужчины-педагога и их окружения (семья, ученики и учительский коллектив), базовой характеристикой которой будет оценка профессиональной деятельности.

Одной из главных задач образовательного учреждения является предупреждение и коррекция детско-подростковой дезадаптации, в решении которой важная роль отводится социальному педагогу. Деформация социального развития ребенка, обусловленная, в частности, социально-психологическим неблагополучием в семье и школе, может проявляться в виде школьной дезадаптации, или педагогической запущенности, либо в более глубокой степени дезадаптации — в виде социальной запущенности.

Для педагогически запущенных детей характерны отклонения поведенческого характера в сфере школьного учебного процесса: негативное отношение к учебной деятельности, к нормам школьной жизни, устойчивая неуспеваемость, стремление уклоняться от активной мыслительной работы, дезорганизация отношений в классном коллективе, сопротивление требованиям учителей и т.д. Им, как правило, свойственны проявления асоциального поведенческого характера — сквернословие, курение, дерзкие выходки. Учителю, социальному педагогу важно сформировать у таких детей позитивные интересы и позитивное отношение к школе.

Школа, воспитательные функции которой в последнее время значительно нивелированы, как правило, дистанцируется от таких детей. Педагоги ограничиваются поучениями, наказаниями и не стремятся вовлечь ребенка в конструктивную деятельность, создать условия для его успеха.

Фактором школьной дезадаптации выступает дефицит гуманного отношения к детям с трудной судьбой, преобладание директивно-дисциплинарной модели педагогического взаимодействия, пренебрежение к их стремлению утвердить себя среди сверстников.

Школьная неуспеваемость, конфликты с учителями и одноклассниками порождают эмоциональное неблагополучие таких детей в стенах школы, побуждают их к поиску референтной группы вне школы. Чаще всего это компании с бессодержательным времяпрепровождением, вне сферы социально значимых интересов, что может стать питательной средой для криминализации, возникающей на основе подростковой бравады, уродливых форм самоутверждения, сопровождающихся нередко приобщением к курению и употреблению алкоголя, психотропных веществ.

Одним из наиболее существенных дефектов в социальном развитии этих детей является либо полное отсутствие, либо низкий уровень осознания реальных, привлекательных для них жизненных перспектив. Отсутствие планов на будущее, неуверенность в себе, низкий уровень притязаний, неразвитость чувства собственного достоинства и постоянное ощущение психологического дискомфорта создают предрасположенность к криминально опасным отклонениям в поведении.

Однако деформация социального статуса педагогически запущенных детей имеет относительный характер: дети еще удерживаются в стенах школы, и семья также сохраняет для них свою значимость.

Отсутствие эмпатии по отношению к ребенку со стороны взрослых деформирует его представления о самом себе, формирует у него неадекватную самооценку, а жестокость в семье воспитывает недоверие ко взрослым, чувство опасности, затрудняет общение. Возможно, поэтому в качестве своеобразного «коммуникативного допинга» они используют алкоголь, токсические, а нередко и психоактивные вещества.

Неудовлетворенные основные психологические потребности ребенка в семье и социальном окружении негативно влияют на его психологический статус, обуславливают задержки физического и психического развития, несформированность мотивации к познанию, к труду, определению жизненных перспектив.

Исследователи (Н.Н. Толстых, С.А. Кулаков) обнаруживают отсутствие у таких детей и подростков планов на более или менее отдаленное будущее. Их эмоциональное состояние и поведение определяют главным образом сиюминутные события. Это проявление называют психогенным инфантилизмом.

В мотивации социально запущенных детей преобладает направленность, связанная с личной автономией, индивидуализмом, защитой собственного «Я». В сочетании с блокировкой временной перспективы этот фактор, безусловно, препятствует развитию личности. Социально запущенных подростков характеризует асоциальное поведение, такое как аффективная несдержанность, драчливость, мелкое воровство, курение, употребление спиртного, хулиганство, бродяжничество и деформация социальных установок и ценностных ориентаций [16].

Степень социальной дезадаптации детей и уровень социальной опасности, исходящей от их семей, определяют характер проводимой с ними профилактической социально-педагогической работы. Такая работа, рассчитанная на детей со школьной дезадаптацией и педагогической запущенностью, представляет собой своеобразный вид социальной помощи детям и семьям, положение которых расценивается как социально опасное. Это оказание помощи ребенку, у которого жизненно важные социальные связи не обеспечивают необходимых для его социализации и индивидуального развития материальных или духовных ресурсов.

Профилактическая социально-педагогическая работа представляет собой процесс нейтрализации прямых и косвенных десоциализирующих влияний, исходящих от ближайшего окружения в семье, в школе, на улице, детерминирующих отклонения в социальном развитии детей и подростков и их социальную дезадаптацию. Одновременно профилактическая работа направлена на коррекцию отклонений в поведении и сознании несовершеннолетних, на создание воспитывающей среды как в школе, так и в других образовательных и досуговых учреждениях и включение их в разные виды социально значимой полезной деятельности.

Социально-педагогическая профилактика детско-подростковой дезадаптации детей должна быть нацелена, с одной стороны, на преодоление тех отклонений в жизненных ориентациях, поведении и деятельности дезадаптированных детей и подростков, а с другой стороны, на изменение ситуации в ближайшем окружении, т.е. социально-педагогическое оздоровление среды обитания, от которой исходит угроза нормальной жизни и здоровью ребенка. При этом необходимо преодолеть или ослабить

факторы, которые нарушают воспитательную роль семьи, снижают ее роль как основного института социализации.

Профилактическая деятельность социального педагога ориентирована, прежде всего, на оздоровление условий семейного воспитания, поддержку и патронаж семей группы риска, а также предполагает изменение школьной ситуации ребенка путем взаимодействия социального педагога с детьми, учителями, психологом школы, родителями. В профилактической работе социальный педагог должен также использовать возможности социальной инфраструктуры своего района: учреждения культуры, спортивные сооружения, подростковые клубы, учреждения дополнительного образования с тем, чтобы организовать полезный досуг несовершеннолетнего и включить его в систему новых социально значимых отношений.

Таким образом, профилактическая работа социального педагога образовательных учреждений ориентирована на решение следующих задач:

- оздоровление детско-родительских отношений в семье;
- разрешение психотравмирующих ситуаций в ближайшем окружении ребенка в семье, школе, на улице;
- помощь в преодолении педагогической запущенности, изменение негативного отношения к школе и учебной деятельности;
- снижение значимости уличной компании за счет расширения круга социальных интересов и повышения социальной компетентности ребенка;
- изменение представлений ребенка о самом себе и об отношениях с окружающими людьми;
- осуществление социальной поддержки семьи ребенка, оказание ей необходимой помощи, направленной на стабилизацию ее социального функционирования, и прежде всего на восстановление в полном объеме воспитательной функции;
- формирование здорового образа жизни и культуры здоровья ребенка;
- развитие функциональной грамотности ребенка, включающей, в частности, социально-правовую, финансово-экономическую, духовно-нравственную компоненты.

Отсюда деятельность социального педагога охватывает все сферы, в которые включен ребенок: школа, социум, семья.

ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999 г.) вменяет образовательным учреждением оказание профессиональной психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии и поведении и их родителям, где важная роль наряду с учителем отводится таким специалистам, как психолог, дефектолог, социальный педагог [129].

В основе современных подходов к превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних положена охранно-защитная концепция, которая пришла на смену административно-карательной превенции. Охранно-защитная превенция ориентирована на меры гуманистического характера, профессиональную социально-правовую, медико-социальную, социально-педагогическую и психолого-педагогическую поддержку детей и семей группы риска, которую должны осуществлять в рамках своего основного функционала разные ведомства: образовательные, социальные, медицинские учреждения, правоохранительные органы, органы опеки.

Для реализации охранно-защитной превенции наиболее значимыми являются принципы ненасильственного взаимодействия с детьми, сотрудничества детей и взрослых, индивидуального подхода к каждому ребенку, оздоровления условий семейного и школьного воспитания, создания воспитывающей среды в социуме.

Особо важная роль социального педагога отводится в работе с детьми и семьями группы риска, в выявлении семей, условия в которых угрожают здоровью и жизни детей, в оказании защиты, поддержки и социальной адаптации детей, лишенных родительского попечения.

Для детей и семей, находящихся в кризисной ситуации, в России с середины 90-х годов создана широкая сеть социальных учреждений, деятельность которых закреплена ФЗ № 195 «Об основах социального обслуживания населения в РФ» (1995 г.). Согласно этому закону в числе учреждений и предприятий социального обслуживания, ориентированных на поддержку детей и семей группы риска, независимо от форм ответственности являются:

- комплексные центры социального обслуживания населения;

- территориальные центры социальной помощи семье и детям;
- центры социального обслуживания;
- социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних;
- центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
- социальные приюты для детей и подростков;
- центры психолого-педагогической помощи населению;
- центры экстренной психологической помощи по телефону. [85]

Эти социальные учреждения наряду с социальными и психосоциальными работниками и психологами укомплектованы также социальными педагогами. Национальный стандарт РФ по социальному обслуживанию населения устанавливает состав, объемы и формы социальных услуг детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, включая:

- детей-сирот, безнадзорных и беспризорных детей;
- детей, оставшихся без попечения родителей или нуждающихся в жизненном устройстве в связи с отменой или признанием недействительности опеки или усыновления;
- детей, подвергшихся физическому или психологическому насилию по месту жительства или учебы;
- детей с ограниченными возможностями;
- детей, проживающих с родителями, временно не способными заботиться о детях из-за болезни, нетрудоспособности, длительных командировок, или с родителями, пренебрегающими родительскими обязанностями;
- самостоятельно проживающих выпускников детских домов, специализированных учреждений социального обслуживания для несовершеннолетних, школ-интернатов;
- детей, проживающих в районах Крайнего Севера и приравненным к ним местностям;
- детей, проживающих в малоимущих семьях и семьях, находящихся в социально опасном положении;
- детей заблудших или подкинутых;
- детей — жертв вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;

- детей, отказывающихся жить в семье или образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Национальный стандарт по социальному обслуживанию населения наряду с социально-психологическими, медико-социальными, социально-правовыми и социально-экономическими услугами предписывает также оказание социально-педагогических услуг детям и семьям. Эти социально-педагогические услуги предполагают обучение детей навыкам самообслуживания, поведения в быту и общественных местах, самоконтролю, навыкам общения; содействие в восстановлении нарушенных связей со школой в установлении позитивного отношения к учебной деятельности; восстановление статуса в коллективе сверстников; организация досуга, организация и проведение собственных мероприятий (концертов, соревнований, выставок).

Наряду с оказанием социально-педагогических услуг детям Национальный стандарт по социальному обслуживанию населения предписывает оказание социально-педагогических услуг семьям с педагогической несостоятельностью родителей, неблагоприятным психолого-педагогическим климатом, жестоким обращением с детьми, а также социально-педагогический патронаж семей и детей группы риска. [81]

Осуществление этих важных и ответственных функций социального педагога может быть реализовано, прежде всего, на принципах межведомственного подхода, предполагающего организацию взаимодействия социальных, образовательных, медицинских учреждений, органов опеки и правоохранительных органов, учреждений культуры. Для организации этого взаимодействия социальному педагогу необходимо хорошо знать социально-педагогическую инфраструктуру своего города, района, поселения и функционал всех учреждений и ведомств.

К сожалению, деятельность большинства из имеющихся в России социальных служб при всей своей важности и позитивности не лишена недостатков, к которым следует отнести:

- методологическую, методическую и организационную несогласованность в деятельности множества существующих и вновь создаваемых учреждений, организаций, служб и т.д.;
- ведомственные барьеры, препятствующие решению проблемы предотвращения насилия над детьми и поддержки детей и семей группы риска;

- отсутствие у специалистов навыка командной работы и необходимой профессиональной подготовки;
- недостаточное количество социальных учреждений и недоступность их для части населения в силу территориальной удаленности или платности оказываемых услуг.

Эти факторы отчасти способствуют развитию социального неблагополучия детей и подростков в России:

- ухудшается состояние физического и психического здоровья детей и подростков;
- в отношении подростков и детей систематически совершаются акты насилия;
- нарушения прав подростков имеют место даже в государственных учреждениях, правоохранительных органах;
- сохраняется тенденция к вытеснению из школы учащихся из семей с низким социальным статусом или требующих дополнительных педагогических усилий;
- общегосударственная система трудоустройства подростков фактически не функционирует;
- остаются без работы подростки, обучающиеся в коррекционных школах и школах-интернатах для детей с дефектами умственного и физического развития;
- практически беспрепятственно распространяются в среде несовершеннолетних (часто через моральное и физическое принуждение) стереотипы поведения, связанные с уклонением от учебы и работы, агрессией, насилием и жестокостью по отношению к другим людям, антиобщественными формами группового поведения.

Одним из следствий неблагоприятного положения детей и подростков является рост беспризорности, наркотизации и преступности несовершеннолетних. Поэтому необходимы специальные меры, направленные, с одной стороны, на оздоровление социальной жизни детей и подростков, а с другой стороны, на гармонизацию их внутреннего мира.

Это означает, что превентивная практика должна быть ориентирована не только на криминальную среду, но и на сферу повседневной жизни детей и подростков, т.е. необходим перенос основных усилий на воспитательную работу в семье, в учебных заведениях по месту жительства детей и подростков.

Социально-педагогическая работа осуществляется на основе принципов, заложенных в Конвенции ООН о правах ребенка и

Конституции Российской Федерации и предполагает оказание всесторонней помощи по обеспечению прав ребенка на образование, охрану здоровья и уважение его личности и достоинства, она ориентирована на работу не только с самим ребенком и подростком, но и с его ближайшим окружением в семье, школе, социуме.

Семья как основная ячейка общества, первый и ведущий институт социализации индивида должна стать главным объектом социально-педагогической помощи. При этом гарантированное предоставление семье всех необходимых средств для воспитания несовершеннолетних рассматривается не как благотворительность, а как обязанность государства по возмещению физических и иных затрат семьи на воспитание подрастающего поколения.

Социальная и социально-педагогическая работа должна основываться на положениях Конвенции ООН о том, что: а) несовершеннолетние ввиду умственной и физической незрелости имеют право на специальную охрану, заботу, защиту; б) они не только объекты воздействия воспитателей, но и субъекты взаимодействия с ними, обладатели целого комплекса прав и возможностей их самостоятельного осуществления; в) в решении любых вопросов, связанных с интересами несовершеннолетних, приоритет отдается этим интересам; г) целью воспитания является подготовка к самостоятельной жизни в обществе в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства, солидарности; традиций и культурных ценностей каждого народа; д) к несовершеннолетним, находящимся в трудных (неблагополучных) условиях, должно проявляться особое внимание.

В воспитательной работе с подростками главным принципом должен стать принцип «сделай себя сам». Только самостоятельный полезный труд, имеющий для подростка личностный смысл, может изменить его систему потребностей, переориентировав ее с потребления на созидание. Гуманизация отношения общества к подросткам требует учитывать их физические и психические возможности, позволяющие включаться в самостоятельную трудовую деятельность и другие общественные отношения.

Поскольку состояние здоровья человека определяется в основном его образом жизни, формирование «моды» на здоровье и здоровый образ жизни также должно стать программой социально-педагогической деятельности, способствующей созданию

и развитию потребности вести здоровый образ жизни, включая потребность в духовном развитии.

Особенно в социально-педагогической помощи и поддержке нуждаются дети с ограниченными возможностями и их семьи. Помощь детям, неполноценным в умственном и физическом отношении, должна быть направлена на создание условий для более полного их включения в жизнь общества и усиления их социальной активности.

Социально-педагогическое сопровождение социализации и социальной адаптации этих детей в семейно-бытовой и профессиональной сферах осуществляется как с учетом их реальных возможностей, так и включает проведение специальных коррекционно-реабилитационных программ, проводимых врачами, психологами, дефектологами и другими специалистами.

2.3. Специфика социально-педагогического сопровождения социализации несовершеннолетних

Понятие «сопровождение» прочно вошло в словарь психологов, педагогов, валеологов и употребляется как в научном контексте, так и в практической деятельности. Сопровождать, как поясняется в словаре русского языка С.И. Ожегова, значит следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то. Сегодня слово «сопровождение» имеет многозначное звучание.

По определению М.Р. Битяновой **«психолого-педагогическое сопровождение»** — это система профессиональной деятельности специалиста, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения, психического развития и социализации ребенка. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение преследует прежде всего цели успешного обучения и личностного развития детей.

Основными направлениями в организации психолого-педагогического сопровождения являются:

- психодиагностика;
- психокоррекционная и развивающая работа;
- консультирование и просвещение;
- психолого-диспетчерская деятельность по организации взаимодействия различных специалистов. [28]

Сегодня в системе психолого-педагогического сопровождения наряду с рассмотренными выше традиционными видами деятельности реализуется такое комплексное направление, как разработка (проектирование) образовательных программ.

В учебной программе акцент делается на овладение знаниями, умениями, навыками. В образовательной программе основное внимание уделяется становлению, развитию и воспитанию личности во всей совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик.

Образовательная программа в отличие от учебной должна выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционно-развивающую функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка и, следовательно, предполагает построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательного процесса.

Проектирование образовательных программ включает в себя несколько этапов:

- *1-й этап — мотивационный* — установление эмоционального контакта между педагогом и психологом, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий;
- *2-й этап — концептуальный* — знакомство педагога с содержанием предстоящей работы, раскрытие ее смысла, выработка общего языка, определение роли, статуса и общей профессиональной позиции учителя и психолога относительно ребенка, распределение между ними функциональных обязанностей, формирование общей цели, задач, мотивов, условий сотрудничества;
- *3-й этап — проектный* — разработка проекта образовательной программы на основании ориентировочной диагностики наличного уровня развития; ознакомление с проектом программы других участников образовательного процесса: психолого-педагогическая подготовка участников образовательного процесса, не принимавших участия в разработке проекта программы;
- *4-й этап — реализации проекта* — практическая реализация образовательной программы: текущая психолого-педагогическая диагностика и на основе ее результатов реа-

лизация индивидуальной коррекционно-развивающей программы (при затруднениях проводится текущая психологическая диагностика для определения причин и способов разрешения затруднений);

- *5-й этап — рефлексивно-диагностический* — завершение процесса: итоговая диагностика, совместный анализ результатов, рефлексия, внесение предложений по проектированию образовательной программы перехода на следующую ступень образования (развития).

Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях (ступенях) образования различны.

1. Для начальной школы — это определение готовности к обучению, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и умения учиться.

2. Для основной школы — сопровождение перехода в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

3. Для старшей школы — помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личностной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, аддикций.

В работе с детьми разного возраста необходимо определять приоритеты:

1) в *6–10 лет* — развитие познавательной активности, способности к взаимодействию и сотрудничеству.

В этой атмосфере дети приобретают важные жизненные навыки:

- умение слушать другого человека;

- умение преодолеть смущение, начать и поддержать разговор;
- умение осознавать, выражать свои чувства и понимать чувства других;
- умение присоединиться к группе, познакомиться;
- умение дискутировать;

2) в *10–13 лет* — обеспечение преемственности обучения на этапе перехода в следующее звено, развитие творческих способностей, навыков саморегуляции, формирование сплочённого коллектива.

На этом этапе ребятам необходимы умения:

- сказать «нет» и принять «нет»;
- представить себя (владеть навыками самопрезентации);
- работать в группе и следовать групповым правилам;
- свободно выражать свои мысли и чувства, слушать других;

3) в *14–15 лет* — стимулирование интереса к внутреннему миру, укрепление чувства собственного достоинства, развитие способности к рефлексии своего поведения, владение способами самопознания, развитие коммуникативных навыков;

4) в *16–17 лет* — формирование жизненной позиции, активизация процесса самопознания, помощь в профессиональном самоопределении, в выборе жизненных целей.

Старшим детям необходимо научиться:

- общаться более уверенно и свободно;
- управлять собой;
- вести себя достойно в непростых ситуациях.

Особое внимание необходимо уделять переходным этапам в развитии и образовании детей, что предполагает выделение уровней сопровождения:

1. Уровень класса (группы). На данном уровне ведущую роль играют учителя и классный руководитель, обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребенку в решении задач обучения, воспитания и развития. Основная цель их деятельности — развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребенка, возникновение острых проблемных ситуаций.

2. Уровень образовательного учреждения. На данном уровне работа ведется педагогами-психологами, учителями-логопедами, социальными педагогами (в оптимальном варианте объеди-

ненными в службу, консилиум и т.д.), выявляющими проблемы в развитии детей и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками. На данном уровне также реализуются профилактические программы, охватывающие значительные группы учащихся, осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа с администрацией и учителями.

Одним из важных видов практической работы, ориентированной на подростков и юношей, является консультирование, которое может иметь различное содержание, касаться как проблем профессионального или личностного самоопределения, так и различных аспектов взаимоотношений с окружающими людьми.

В рамках консультирования решаются следующие задачи:

- оказание помощи подросткам и старшеклассникам, испытывающим трудности в обучении, общении или психологическом самочувствии;
- обучение подростков и старшеклассников навыкам самопознания, самораскрытия и самоанализа, использования своих психологических особенностей и возможностей для успешного обучения и развития;
- оказание психологической помощи и поддержки подросткам, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

В ходе **социально-педагогического сопровождения** осуществляется комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий для успешной социализации детей и подростков. И хотя социально-педагогическое сопровождение тесно взаимодействует с психолого-педагогическим, оно имеет свою специфику, поскольку сопровождение социализации предполагает как индивидуальную социально-педагогическую работу, так и сопровождение основных институтов социализации — семьи, школы, общества сверстников и организацию воспитывающей среды.

М.И. Рожков считает, что сопровождение — это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого. То есть это не пассивный процесс следования за развитием человека, а совместная с педагогом работа по решению возникающих проблем.

Необходимо выделить две группы функций социально-педагогического сопровождения.

Первая группа — *целевые функции*, которые связаны с содержанием педагогических задач, решаемых субъектами социально-педагогического сопровождения. К ним относятся развивающая функция, функция педагогической поддержки, функция социально-педагогической помощи, функция фасилитации, коррекционная функция.

Вторая группа — *инструментальные функции* (диагностическая, коммуникативная, прогностическая, организаторская), которые реализуются при помощи специальных технологий социально-педагогического сопровождения. [102]

С развивающей функцией тесно связана функция педагогической поддержки.

По мнению О.С. Газмана «педагогическая поддержка» — это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем). Реализация функции педагогической поддержки предполагает опору на силы и потенциальные возможности ребенка, веру педагога в эти возможности. [35]

Реализация функции педагогической поддержки пересекается с функцией социально-педагогической помощи.

По определению М.И. Рожкова, под социально-педагогической помощью подразумевается реальное содействие человеку в преодолении возникающих у него трудностей. Это могут быть трудности в разрешении конфликтной ситуации со сверстниками и взрослыми, затруднения при выполнении ребенком возлагаемых на него обязанностей, трудности достижения цели и т.п. [102]

Помощь может быть предложена (именно предложена, а не навязана) в различных формах: консультация, привлечение определенных лиц для оказания содействия детям, организация совместной деятельности с ребенком и т.д.

Еще одной функцией социально-педагогического сопровождения является фасилитация (облегчение) адаптации ребенка к жизненным условиям. У ребенка чаще всего возникают трудности в тех ситуациях, которые являются для него новыми, например, переезд в другой город, приход в семью нового человека, участие в неизвестном ранее мероприятии и т.п. Реализация

данной функции предполагает совместный с ребенком анализ возникшей ситуации, определение его отношения к ней, поиск вместе с ним способов поведения.

Коррекционная функция социально-педагогического сопровождения предполагает направленность педагогических действий на определенные изменения в ценностях ребенка, которые могут существенно повлиять на его поступки и поведение, а также оздоровление его отношений в ближайшем окружении: в семье, в школе, в обществе сверстников.

Реализация *диагностической функции* социально-педагогического сопровождения нацелена на выявление причин возникающих у детей затруднений, выбор наиболее подходящих педагогических средств и создание благоприятных условий для решения детьми имеющихся у них проблем.

Рассматривая реализацию *коммуникативной функции* социально-педагогического сопровождения, педагоги должны четко представлять, что протяженность, форма, глубина общения с ребенком определяются, прежде всего, необходимостью и достаточностью для разрешения его затруднений в общении и взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками. Развитие коммуникативных способностей осуществляется с помощью установления контакта с подростком, совместного переживания проблемы и поиска ее решения. Соблюдение принципа субъект-субъектности предполагает, что подросток активен, он осуществляет и самостоятельно разрешает собственные затруднения с помощью социального педагога.

Для достижения целей социально-педагогического сопровождения большое значение имеет его *прогностическая функция*, связанная с обоснованием определенного прогноза изменений, которые могут произойти с конкретными детьми в социуме.

Реализация *организаторской функции* предполагает использование проектируемых педагогом ситуаций для решения возникших проблем. Такие ситуации имеют большое значение для социально-педагогического сопровождения, если они эмоционально значимы для ребенка и осознаются им как событие своей жизни.

Процесс социально-педагогического сопровождения цикличен и включает в себя следующие этапы.

Первый этап — этап проблематизации. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с ребенком пред-

мет социально-педагогического сопровождения, каковым являются проблема, трудность, обида ребенка. Выявляется суть, причины возникновения проблемы, обнаруживаются противоречия.

На втором (поисково-вариативном) этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы, определяется степень участия взрослого в этом процессе, а также выявляются средства сопровождения.

На третьем (практически-действенном) этапе совместно с детьми совершаются реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят ребенка к решению проблемы.

На четвертом (аналитическом) этапе взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

Социально-педагогическое сопровождение является важнейшим компонентом социально-педагогической деятельности, суть которого — в усилении позитивных и в нейтрализации негативных тенденций в развитии ребенка, а также в нейтрализации прямых и косвенных десоциализирующих влияний, исходящих от ближайшего окружения, и в первую очередь от семьи.

В процессе социально-педагогического сопровождения должны решаться следующие основные задачи:

1. Скрининговая диагностика всех детей на переходных этапах развития или в проблемных ситуациях для выделения потенциальной группы риска.

2. Выделение семей и детей группы риска, индивидуальная социально-педагогическая диагностика их проблем.

3. Разработка адресных программ социально-педагогического сопровождения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, семей и детей группы риска.

4. Разработка и реализация программ предупреждения развития проблемных ситуаций в образовательном учреждении.

5. Выявление воспитывающего и превентивного потенциала социально-педагогической инфраструктуры города, района и организация межведомственного взаимодействия в процессе социально-педагогического сопровождения семей и детей группы риска, а также при организации воспитывающей среды в социуме.

Социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних должно осуществляться с ориентацией на сохранение и укрепление их здоровья.

Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать учащимся информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но и формировать навыки здорового жизненного стиля. Необходимым условием эффективности обучения здоровому образу жизни становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (тренинги, ролевые игры, моделирование ситуаций и т.д.).

Специфическим предметом социально-педагогического сопровождения ребенка являются отношения ребенка с сообществом сверстников.

Специалист социально-педагогического сопровождения призван решать особый тип проблемных ситуаций, связанных с отвержением ребенка сообществом, например, из-за этнических различий, особенностей внешности и др. Разрешение подобных ситуаций (стигматизация клички и прозвища, насмешки над ребенком, исключение из общих игр и школьных мероприятий и т.д.) требует работы как с окружением ребенка по преодолению негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, так и с самим ребенком по развитию самопринятия, веры в свои силы.

Социально-педагогическое сопровождение в период перехода на профильное обучение в старшей школе должно включать в себя организацию всестороннего изучения индивидуальных особенностей и способностей выпускников основной школы и помощь в их профессиональном самоопределении.

В заключение следует отметить, что социально-педагогическое сопровождение социализации осуществляется с учетом особенностей этого процесса на разных возрастных этапах, когда необходимо учитывать ведущие институты, социально-психологические механизмы и способы социализации, соответствующие каждому возрасту.

В дошкольном возрасте, в период первичной социализации основным ведущим институтом социализации является семья. И родителям особенно важно знать о кризисных периодах развития детей в этом возрасте (1 год и 3 года), когда в результате психологических новообразований меняется социальная ситуа-

ция развития и ведущая деятельность. В младенческом возрасте важнейшее влияние на развитие ребенка оказывает эмоционально-тактильное общение с матерью и другими родными, о чем социальный педагог и психолог должны информировать родителей.

В период первичной социализации ребенка в дошкольном возрасте игра выступает в качестве ведущей деятельности, в процессе которой начинает происходить усвоение будущих социальных ролей, выполняемых взрослым человеком. Однако для родителей, воспитателей важно не только организовать игру ребенка, но и наблюдать характер отношений, которые складываются у детей в процессе игры. На социальное развитие ребенка влияет не только игра как ведущая деятельность, но и опосредованные игрой взаимоотношения со сверстниками, то, что мы ранее обозначили как социально-психологические способы социализации. И наконец, нельзя забывать, что в период первичной социализации ребенка ведущими являются неосознаваемые механизмы социализации (внушение, подражание, психическое заражение, идентификация), что обязывает родителей особенно внимательно следить за собственным поведением и речью.

Поэтому для социального педагога сопровождение социализации детей этого возраста прежде всего сводится к сопровождению семьи, к помощи ей в преодолении функциональной несостоятельности с тем, чтобы семья в полной мере могла справиться с функциями ведущего института социализации своих детей.

И хотя при поступлении ребенка в школу школа наряду с семьей также становится важным институтом социализации, социально-педагогическое сопровождение младшекласников по-прежнему в значительной степени ориентировано на сопровождение семьи, которая в тесном контакте с учителем должна создавать необходимые условия для успешной учебы своих детей, заботиться об их здоровье, с тем чтобы чрезмерные перегрузки, неправильно организованный режим дня не приводили к психосоматическим заболеваниям и не отражались на здоровье детей. Таким образом, социально-педагогическое сопровождение социализации младшекласников включает семью, школу, ребенка и их взаимодействие.

Особенно возрастает роль социально-педагогического сопровождения в период маргинальной, переходной социализации подростка. Кризисные явления в этом возрасте связаны не только с психологическим новообразованием — самооценкой, самосознанием, формированием которых меняет характер отношений подростка со сверстниками и взрослыми. В этом возрасте пубертата, полового созревания наблюдаются также острые кризисные явления психофизиологического характера, возникающие за счет неравномерного и ускоренного развития костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем, повышенной активности эндокринной системы и связанной с ней «гормональной бури».

Все это делает подростковый возраст трудным и для окружающих взрослых, и в первую очередь для себя. Особенно взрослых, родителей не могут не волновать проблемы, связанные с половым созреванием, первая влюбленность подростков и необходимость предупреждения ранней половой жизни, формирование социально зрелого отношения к любви, браку, семье, к будущему отцовству, материнству.

И хотя семья по-прежнему занимает важное место в социально-педагогическом сопровождении социализации подростков, но учитывая, что на первый план в качестве ведущего института социализации в этом возрасте выходят сверстники, и в первую очередь референтная группа сверстников, для социального педагога, как и для психолога, важно изучать характер межличностных отношений, референтные и ценностные ориентации подростков и определить способы влияния на их выбор.

Организация, создание воспитывающей среды в школе и социуме, вовлечение подростков в разнообразные полезные социально значимые дела и занятия — одна из ведущих задач социально-педагогического сопровождения социализации в этом возрасте.

Перед юношей, оканчивающим школу, встает жизненно важный вопрос выбора будущей профессии, который он также затрудняется решить без помощи и совета старшего и опытного человека, которыми могут быть наравне с родителями и социальные педагоги.

Социально-педагогическое сопровождение должно вестись как с учетом возрастных особенностей детей, подростков и юношей, так и охватывать все сферы социализации, включая «инди-

вид и профессия», «индивид и природа», «индивид и общество», «индивид и самосознание», что требует от социального педагога взаимодействия не только с семьей и школой, но и с другими учреждениями и социальными институтами, включенными в социально-педагогическую инфраструктуру района, поселения, города.

Вопросы для самоконтроля

1. Что изучает социальная педагогика?
2. В чем заключаются функционал и задачи социально-педагогической практики?
3. Задачи и специфика деятельности социального педагога образовательных учреждений, определенные ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики и безнадзорности несовершеннолетних».
4. Назовите социальные учреждения, ориентированные на поддержку семей и детей группы риска?
5. Какие социально-педагогические услуги семье и детям обозначены Национальным стандартом РФ по социальному обслуживанию детей и семей группы риска.
6. Как реализуется принцип межведомственного подхода в осуществлении социально-педагогического патроната семьи и детей?
7. В чем заключается социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних?
8. Как учитываются возрастные психологические особенности в социально-педагогическом сопровождении детей и семей группы риска?
9. Какова роль социального педагога в реализации охранно-защитной превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних?

Темы для углубленного изучения

1. Социальная педагогика в системе наук о человеке.
2. Роль и задача социальной педагогики в сопровождении социализации несовершеннолетних.

Литература для самостоятельной работы

1. *Басов Н.Ф.* Социальный педагог. Введение в профессию / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко. — М.: Академия, 2007.
2. *Беличева С.А.* Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. — СПб.: Питер, 2012.

3. *Галагузова М.А.* Социальная педагогика: учебник / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузов, Г.Н. Штинова. — М.: ВЛАДОС, 2008.
4. *Иванов А.В.* Социальная педагогика: учебное пособие. — М.: Дашков и К, 2010.
5. *Липский И.А.* Социальная педагогика. Методологический анализ. — М.: Сфера, 2004.
6. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика: основы курса. — М.: Юрайт, 2011.
7. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
8. Национальные стандарты РФ по социальному обслуживанию населения // Профессиональная библиотека работника социальной службы. — 2009, — № 2, 3.
9. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
10. Социальная педагогика / под ред. В.Г. Бочаровой. — М.: ВЛАДОС, 2004.
11. *Шакурова М.В.* Методика и технология работы социального педагога. — М.: Академия, 2006.

3.1. Принцип адекватности функциям и задачам социальной педагогики в выборе диагностических методов

Обилие диагностических методов, существующих в настоящее время, ставит перед психологами и социальными педагогами проблему адекватного выбора диагностических методик, которые должны соответствовать как функционалу специалиста, так и целям и задачам проводимого диагностического обследования.

И прежде всего диагностические методы должны быть адекватны профессиональному функционалу специалиста. Нельзя требовать знания психологии и ее методов от социального педагога в том же объеме, как и от психолога. Выбор должен исходить из того, с каким контингентом будет работать специалист, какие функции и задачи будет выполнять и как будут использованы в практической деятельности специалиста результаты диагностики.

Поскольку в функции социального педагога, прежде всего, входят задачи сопровождения процесса социализации, создания воспитывающей среды и педагогического влияния на гармонизацию межличностных отношений в ближайшем окружении индивида, то эти задачи и определяют объекты и методы социально-педагогической диагностики. В отличие от психолога социальный педагог должен выявлять и диагностировать не столько индивидуально-психологические особенности личности, сколько степень социализированности, уровень социального развития, степень готовности индивида включаться и активно функционировать в различных сферах системы общественных отношений: «индивид и деятельность», «индивид и общество», «индивид и самосознание», «индивид и природа», а также изучать условия, влияющие на процесс социализации.

Понятно, что на разных возрастных этапах социализации уровень социального развития, степень готовности включения в систему общественных отношений будут, безусловно, различны, как различны и ведущие институты, социально-психологические механизмы и способы социализации, что и должно быть учтено при выборе социально-педагогических методов диагностики.

Учитывая, что в дошкольном возрасте, в период первичной социализации ведущей деятельностью ребенка является игра, то игротерапия, сказкотерапия выступают одновременно и как диагностические, и как коррекционно-развивающие методы. В этом же возрасте также применяются проективные рисуночные тесты, которые позволяют диагностировать структуру, характер семейных отношений и семью как ведущий институт социализации в этом возрасте. Эти же методы выявляют характеристики развития эмоционально-коммуникативной сферы детей, особенности которой могут проявляться как в проективных рисуночных тестах, так и в характере отношений, которые складываются у детей в процессе игры. Отсюда наряду с игротерапевтическими методами социальному педагогу необходимо овладеть таким важным методом социально-педагогической диагностики, как наблюдение.

При поступлении ребенка в школу учеба становится ведущей деятельностью, определяющей характер как интеллектуального, так и социального развития в этом возрасте. В этот период на первый план выходят задачи диагностики школьной готовности ребенка, включая диагностику познавательных процессов (внимание, память и мышление), психомоторики, а также мотивационной сферы. Значительной частью таких методов психолого-педагогической диагностики могут овладеть учителя и социальные педагоги. Однако ведущая роль в выявлении причин школьной неуспешности учащихся отводится психологам.

И если психолог диагностирует индивидуально-психологические особенности ребенка и помогает учителю на основе результатов этой диагностики составить индивидуально-образовательный маршрут и индивидуальную коррекционно-развивающую программу, то социальному педагогу важно выявить условия, которые созданы для ребенка в семье, характер его отношений в семье, в школе с учителями и одноклассниками, что также влияет на успешность его обучения и процесс социализации.

При этом важно, чтобы режим школьника не только включал сидение за партой и приготовление уроков дома, но и отдых, подвижные игры, прогулки на свежем воздухе, способствующие сохранению здоровья детей. Чтобы изучать социально-психологическую ситуацию ребенка в семье и школе, социальному педагогу также прежде всего необходимо овладеть методом наблюдения и развивать наблюдательность как важное профессиональное качество.

Иные задачи перед социально-педагогической диагностикой и сопровождением стоят в период маргинальной социализации подростка, когда формирующееся самосознание выдвигает на первый план в качестве ведущей деятельности общение и меняет социальную ситуацию развития в системе отношений как со взрослыми, так и со сверстниками. В этом возрасте социальный педагог, наблюдая подростка, беседуя с ним, опрашивая учителей, родителей, других близких людей, вполне может определить уровень его социального развития, степень готовности освоения общественных отношений в сферах: «индивид и деятельность», «индивид и общество», «индивид и самосознание». Учитывая, что для подросткового возраста характерно такое важное психологическое новообразование, как самооценка, социальному педагогу необходимо овладеть тестовыми опросниками, выявляющими уровень адекватности самооценки подростка, а также его референтные и ценностные ориентации, которые являются существенными социально-психологическими характеристиками личности в маргинальный переходный период социализации.

В юношеском возрасте на первый план выходят проблемы профессионального самоопределения, в котором юноше также требуется помощь психолога и социального педагога. В свою очередь это требует от социального педагога умения пользоваться тестами-опросниками, выявляющими профессиональные ориентации подростков и юношей.

Социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних включает такую важную задачу, как подготовка молодых людей к семейной жизни, половое воспитание, психолого-педагогическое сопровождение психосексуального развития. Для выявления отношения молодых людей к семье, браку, их половой идентичности, способности ответственно выполнять будущие социальные роли мужа, жены, отца, матери

социальному педагогу необходимо овладеть таким методом диагностики, как метод незаконченных предложений, социально-ролевые игры, тесты-опросники, наблюдение.

Однако для сопровождения процесса социализации важно не только диагностировать уровень социализированности и социально-психологические характеристики личности несовершеннолетнего, но и уметь исследовать ближайшее окружение детей и подростков в семье, школе, обществе сверстников, диагностировать характер отношений, складывающийся в этом окружении, социометрический статус обследуемого.

При обследовании семьи социальному педагогу необходимо выявить факторы социального риска (социально-экономические, социально-демографические, медико-социальные, социально-психологические, криминальные), осложняющие реализацию репродуктивных функций семьи, ее способность воспитывать здоровых в физическом и психосоциальном плане детей. Собственное наблюдение, беседы с членами семьи должны быть дополнены опросом, анкетированием, экспертными оценками представителей различных социальных, образовательных, медицинских учреждений, правоохранительных органов и других лиц, соприкасающихся с семьей. Экспертное оценивание также необходимо при изучении педагогических стилей учителей и выявлении причин конфликтных ситуаций, возникающих у учащихся и учителей.

При определении характера отношений, которые складываются у детей и подростков в обществе сверстников, и особенно с одноклассниками, весьма большими возможностями располагает метод социометрии, позволяющий выявить изолянтов и лидеров, существующие группировки в коллективе класса, их влияние на психологический климат в классе, поведение и отношение к учебе одноклассников. Результаты этой социально-психологической диагностики позволят, в свою очередь, наметить социально-педагогическую программу оздоровления межличностных отношений и психологического климата в классе.

Наряду с изучением межличностных отношений в семье и школе социальному педагогу важно хорошо знать социальную инфраструктуру своего района, поселения, города, с тем чтобы организовать межведомственное взаимодействие всех имеющихся структур и ведомств, задействованных в работе с детьми и се-

мьями, а также организовать содержательный досуг детей и подростков и эффективно осуществлять социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних.

Отсюда социальному педагогу важно уметь работать с документами, прессой, анализировать их, изучать общественное мнение, владеть методом контент-анализа, который позволяет выявлять различные социально-психологические и социально-экономические тенденции своего социума.

Таким образом, с учетом тех задач, которые вменяются в служебный функционал социального педагога, специалисту необходимо, прежде всего, овладеть основным арсеналом социально-психологических методов диагностики: наблюдение, анкетирование, опрос, тесты-опросники, проективные рисуночные тесты, игротерапевтическая диагностика, экспертное оценивание, социометрия, контент-анализ. Однако в отличие от социальной психологии в социальной педагогике хотя и используются идентичные диагностические методы, тем не менее процедура обследования, обработка и интерпретация, а главное, практическое использование результатов диагностики имеют свои существенные специфические отличия, связанные с задачами и служебным функционалом социальных педагогов.

3.2. Основные методы социально-педагогической диагностики

Деятельность социального педагога сложна и многогранна. Ее структура обусловлена воздействием многих факторов и зависит от ситуаций, с которыми приходится сталкиваться в процессе практической работы, от конкретных возможностей специалиста, от психологических особенностей участников педагогического взаимодействия и т.д. В связи с этим можно выделить лишь самые общие черты в схеме практической деятельности социального педагога: выявление проблемы — диагноз — анализ — план вмешательства — вмешательство — оценка результатов.

В процессе социально-педагогической диагностической работы используются методы прикладной социальной психологии, которые подразделяются на методы социально-психологической диагностики, социально-психологического консультирования и социально-психологического воздействия.

В отличие от методов исследования (моделирование, анализ социально-психологических явлений, где акцент делается на фиксации или разностороннем рассмотрении какого-либо феномена), методы диагностики ориентированы на измерение, т.е. численное представление интересующей специалиста характеристики (например, общительности человека, сплоченности группы или интенсивности взаимодействия между людьми и пр.).

Комплекс методов социально-психологического диагностики, в первую очередь используемых в социальной педагогике, включает наблюдение, опрос, анкетирование, а также тесты-опросники, эксперимент, метод незаконченных предложений, метод полярных профилей и проблемных ситуаций, социометрия, контент-анализ.

Наблюдение — целенаправленное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта, социально-психологического явления или процесса. С помощью этого метода можно получить обширную информацию о человеке. Наблюдение незаменимо там, где не разработаны или не могут применяться стандартизованные процедуры. Особенно важное значение метод наблюдения имеет при изучении психологических особенностей детей, поскольку ребенок как объект исследования представляет более значительные трудности для экспериментального изучения, чем взрослый человек.

В 20-е годы XX века М.Я. Басовым была разработана методика психологических наблюдений. Основной принцип этой методики, отличающей ее от применявшихся ранее дневниковых психологических наблюдений, — это максимально возможная фиксация объективных внешних проявлений. Вторым принципом — наблюдение за протеканием непрерывного процесса, а не отдельных его моментов. И третий принцип — избирательность записи, то есть исследователь должен регистрировать только те проявления, которые существенны для решения его конкретной задачи. В соответствии со своей научной концепцией М.Я. Басов разработал подробную схему психологического анализа наблюдений и общие принципы развития умения проводить наблюдения у педагогов-психологов. [130]

Научное наблюдение предпринимается со строго определенной целью, которая и определяет время наблюдения, выбор ситуаций для наблюдения, отбор нужных фактов, систему фикса-

ции результатов и т.д. Р. Кеттеллом (1957) сформулированы правила психологического наблюдения: 1) поведение испытуемого должно быть оценено в разнообразных ситуациях (в школе или на работе, в общественных местах) и в разных ролевых позициях (учащегося, работника, сына, друга и т.д.), поэтому наблюдатель должен проводить с испытуемым достаточное количество времени ежедневно в течение 2–3 месяцев; 2) заранее должны быть определены черты личности или особенности поведения, которые необходимо оценить; 3) экспериментатор должен быть предварительно натренирован в подобной оценке; 4) наблюдение должно быть беспристрастным; 5) оценивать одного испытуемого должны не менее 10 наблюдателей, и окончательная оценка должна представлять среднее из их наблюдений.

Различают непосредственное и опосредованное наблюдение, открытое и конспиративное наблюдение, лонгитюдное и ретроспективное наблюдение и др. Научные сведения этот метод дает только в том случае, когда им пользуются систематически и достаточно длительное время. Данные наблюдений очень строго и последовательно фиксируются в виде протоколов, видеоматериалов, фотографий. Наблюдение обычно применяется в совокупности с другими методами (обучающим экспериментом, обобщением опыта работы и т.д.).

Чтобы избежать субъективизма в процессе процедуры наблюдения, используют шкалы рейтинга. Они требуют фиксации не наличия признака, а степени его выраженности. Например, необходимо выявить степень интереса, проявляемого учеником во время занятий. Выраженность этого интереса можно оценить по 5-балльной системе: совсем не проявляется (1 балл); едва проявляется (2 балла); проявляется какой-то интерес (3 балла); проявляется большой интерес (4 балла); проявляется жгучий интерес (5 баллов).

Метод наблюдений является достаточно трудоемким и сложным диагностическим инструментом, требующим от наблюдателя большого профессионального опыта и специальной подготовки. Попытки придать этому методу формализованный характер (например: составление жесткой процедуры наблюдения, получение с помощью шкалы рейтинга количественных оценок) способствуют повышению объективности и достоверности полученной информации.

Опрос (устный и письменный) — это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. В ходе опроса изучается отношение людей к различным событиям и явлениям в группах, коллективах, в обществе. При опросе большое значение имеет наличие у испытуемых желания искренне отвечать на вопросы, важна их осведомленность и достаточно высокий интеллектуальный уровень, необходим учет воздействия на опрашиваемых ситуации обследования (экспертиза, платное участие или консультация).

Опросные методы являются сравнительно простыми по организации и универсальными в качестве средства получения данных широкого тематического спектра. При соблюдении определенных правил метод опроса позволяет получить достаточно надежную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях испытуемых. Искусство использования этого метода состоит в том, чтобы знать, как спрашивать, какие задавать вопросы, как убедиться в достоверности полученных ответов. Существуют многочисленные правила построения вопросов, расположения их в определенном порядке, группировки в отдельные блоки. В литературе подробно описаны типичные ошибки, возникающие при неграмотном конструировании вопросов. [142]

В социальной педагогике используются три разновидности опросных методов: беседа, анкетирование, интервьюирование.

Беседа — это диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. Как дополнительный диагностический метод, беседа включается в структуру эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об испытуемом, дает ему инструкции, мотивирует и т.д., и на последнем этапе — в форме постэкспериментального интервью.

При подготовке к беседе необходимо осуществить выбор респондентов, дать обоснование мотивов исследования, составить ряд вопросов, включающих откровенные вопросы «в лоб», вопросы со скрытым смыслом, вопросы, проверяющие искренность ответов, и другие. По характеру организуемой деятельности различают репродуктивную беседу (способы оперирования знаковыми материалами), эвристическую (организация поисковой

деятельности, поэтапное знакомство с творческим поиском при решении проблемных вопросов).

Беседа представляет собой метод психолого-педагогического диагностирования, применяемый также с целью выяснения индивидуальных особенностей личности — ее мотивационной и эмоциональной сферы, знаний, убеждений, интересов, отношения к окружающей среде, коллективу и т.д.

Содержание беседы можно протоколировать полностью или выборочно в зависимости от конкретных целей исследования. Желательно, чтобы беседа проводилась с учетом данных, полученных при помощи таких методов, как наблюдение и анкетирование. В этом случае в ее цели должна входить проверка предварительных выводов, вытекающих из результатов психологического анализа и полученных при использовании данных методов первичной ориентировки в ходе исследования психологических особенностей испытуемых.

Результаты, полученные методом беседы, не поддаются формализации и статистической обработке и позволяют лишь в общем виде судить о выраженности исследуемого признака.

К подготовке и проведению беседы предъявляется ряд требований.

1. Беседа должна быть отработана по содержанию и структуре. Необходимо продумать, как начать беседу, что будет составлять ее основную часть и какова будет концовка. При этом важно, чтобы каждая часть беседы была построена методически разнообразно, чтобы сохранить внимание респондентов в течение всего времени проведения работы.

2. Необходимо подготовить примерные вопросы и реплики, предназначенные для использования в беседе.

3. Следует избегать чрезмерной формализации беседы, которая может повлиять на снижение интереса к ней.

Различают клиническую беседу и целенаправленный опрос «лицом к лицу» — интервью.

Используя **метод интервью**, исследователь как бы задает тему для выяснения точки зрения и оценок испытуемого по изучаемому вопросу. Правила интервьюирования включают создание условий, располагающих к искренности и откровенности испытуемых. Как беседа, так и интервью более продуктивны в обстановке неофициальных контактов, в благоприятных психологических условиях.

При подведении итогов экспериментального исследования с использованием метода интервью необходимо оценивать такие качества устных ответов респондентов, как:

- правильность по содержанию (учет количества и характер ошибок при ответе);
- полнота и глубина ответа (учет количества усвоенных фактов, формулировок, правил и т.д.);
- сознательность ответа (учет степени понимания излагаемого материала, наличия собственного мнения относительно обсуждаемого предмета, умения обосновать теоретические положения примерами из практики);
- логика изложения и качество речи (оценка умения строить целостный, последовательный рассказ, грамотно использовать специальную терминологию);
- степень рациональности использования отведенного на выполнение задания времени. [130]

Анкетирование является одним из наиболее распространенных исследовательских методов в социальной педагогике и психологии. Как письменный опрос, этот метод более эффективен, документален, гибок по возможности получения и обработки информации. Анкетирование обычно проводится с использованием данных наблюдения, которые (наряду с данными, полученными при помощи других исследовательских методов) используются при составлении анкет.

Существует несколько видов анкетирования. Контактное анкетирование предусматривает раздачу, заполнение и сбор заполненных анкет исследователем при непосредственном его общении с испытуемыми. Заочное анкетирование организуется посредством корреспондентских связей. При этом анкеты с инструкциями рассылаются по почте, таким же способом возвращаются в адрес исследователя. Прессовое анкетирование реализуется через анкету, размещенную в газете или любом другом средстве массовой информации. После заполнения таких анкет читателями редакция оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла.

Известны три типа анкет. Открытая анкета содержит вопросы без предложения испытуемому вариантов ответов. Анкета закрытого типа строится так, что на каждый вопрос даются готовые ответы на выбор анкетированного. Смешанная анкета содержит элементы указанных анкет.

Как указывает Р.С.Немов, бесспорным достоинством метода анкетирования является быстрое получение массового материала, что позволяет проследить ряд общих изменений в состоянии испытуемых. Недостатком метода является то, что он позволяет вскрывать, как правило, только самый верхний слой факторов: материалы, полученные при помощи анкет, не могут дать исследователю представления о многих закономерностях и причинных зависимостях, относящихся к психологии. Анкетирование — это средство первой ориентировки [82]. Чтобы компенсировать отмеченные недостатки анкетирования, этот метод следует сочетать с использованием более содержательных исследовательских методов, а также проводить повторные анкетирования.

Тестирование (от англ. *test* — опыт, проба, испытание). Тест-опросник — это стандартизированное, часто ограниченное во времени испытание, предназначенное для измерения социально-психологических переменных.

Целью тестового исследования является испытание, диагностика определенных психологических особенностей человека, а его результатом — количественный показатель, соотносимый с ранее установленными нормами и стандартами.

Тестирование осуществляется по тщательно отработанным вопросам и задачам со шкалами их значений для выявления индивидуальных различий тестируемых. В социальной педагогике тесты-опросники используются для диагностики межличностных отношений в семье и коллективе, для выявления профессиональной предрасположенности, ценностных и референтных ориентаций подростков и т.д. В психологической науке используются тесты достижений, тесты способностей, умений и навыков, тесты на восприятие, тесты интеллекта, тесты креативности, проективные тесты, личностные тесты и т.д.

Метод незаконченных предложений частично совмещает возможности анкетирования и тестов-опросников, когда испытуемому предлагается закончить составленное исследователем предложение. Этот метод, к примеру, хорошо зарекомендовал себя при выявлении отношения подростков к семье, браку и современным представлениям о мужественности и женственности.

Метод полярных профилей, в котором представлены попарно полярные качества, разделенные оценочными баллами (например, «Добрый» — 5, 4, 3, 2, 1. «Злой»), позволяет в 5-балльной

системе оценить у себя и других наличие тех или иных качеств, предложенных исследователем в соответствии с поставленной диагностической задачей. Достоинства этого метода в том, что наличие этих качеств представлено в цифровом исчислении, позволяющем проводить сравнительный анализ выявленных самооценок у разных испытуемых.

Метод проблемных ситуаций. Проблемные ситуации составляются исследователем исходя из целей диагностического исследования, а также с учетом возрастных психологических особенностей обследуемых. По просьбе исследователя испытуемые должны описать способ своего поведения и реагирования в предложенных ситуациях, что исследователь и фиксирует в специальном протоколе. Этот метод позволяет выявить мотивы различных поступков и реакций, способы разрешения возможных конфликтов с учителями, родителями и сверстниками, оценить нравственно-мотивационную сферу детей и подростков.

Эксперимент относят к основным методам исследований в социально-педагогической науке. Эксперимент — это активное вмешательство исследователя в жизнедеятельность индивида либо группы с целью создания условий, при которых обнаруживается какой-либо социально-психологический факт. В отличие от наблюдения эксперимент предполагает создание контролируемых условий, в которых вероятно появление интересующего исследователя феномена. Этот метод ценен тем, что обладает высокой степенью доказательности. Эксперименту предшествует выдвижение рабочей гипотезы, которая уточняется и развивается в процессе его проведения. В обобщенном смысле эксперимент определяется как опытная проверка гипотезы.

Характерной чертой эксперимента является запланированное вмешательство исследователя в процесс, возможность многократного воспроизведения исследуемых явлений в варьируемых условиях при использовании относительно точного измерения их параметров.

При проведении эксперимента необходимо следовать установленным правилам: не допускать риска для здоровья и развития испытуемых, обеспечивать гарантию от нанесения вреда для их самочувствия, от любого ущерба для жизнедеятельности и т.д.

В организации эксперимента действуют методологические предписания, среди которых — поиск экспериментальной базы

по правилам репрезентативной выборки; предэкспериментальная разработка показателей, критериев и измерителей для оценки эффективности влияния на результаты обучения и воспитания; управление гипотетическими разработками, которые проходят проверку, и т.д.

В технике проведения эксперимента выделяются две группы испытуемых. Одна получает статус экспериментальной, в ней реализуется инновационное решение, другая — статус контрольной, в которой те же задачи решаются в рамках традиционных педагогических подходов. При этом ученые получают возможность сопоставить два результата, доказывающих или опровергающих верность их гипотезы.

Различают также такие виды эксперимента, как мысленный, стендовый и натурный. Мысленный эксперимент представляет собой воспроизведение экспериментальных действий и операций в уме. Стендовый эксперимент предполагает реконструкцию эксперимента с привлечением его участников в лабораторных условиях. Натурный эксперимент проводится в привычных для респондентов условиях.

Известны в педагогике и такие разновидности эксперимента, как естественный и лабораторный. Естественный эксперимент осуществляется посредством ввода опытной конструкции в обычные сценарии учебной, воспитательной, управленческой работы экспериментатора. Лабораторный эксперимент предполагает создание искусственных условий, при которых проверяется выдвинутая автором исследования рабочая гипотеза, при этом важно отобразить наиболее существенные факторы, уметь перенести полученные результаты на поведение обследуемых в обывденной жизни.

Существует общая логика педагогического эксперимента: автор разрабатывает некую педагогическую конструкцию (метод, средство, систему, комплекс, модель, условия и т.д.), составляет программу ее опытной проверки. Предварительно разрабатывает критерии оценки ее эффективности по диагностическим показателям. Отрабатывает регламент процедур проверки, подготавливает экспериментальную базу и условия реализации опытной работы. Осуществляет намеченное и проверяет итоги эксперимента с помощью надежных критериев.

Педагогический эксперимент предназначается для объективной и доказательной проверки достоверности частных и общих педагогических гипотез, уточнения отдельных выводов теории, установления и уточнения фактов. [125]

В таком сложном, подвижном, многофакторном феномене, каким является педагогический процесс, именно эксперимент помогает выявить взаимосвязи, обосновать приоритеты, вскрыть причины явлений. Это, по существу, самый точный способ изучения, фиксирования фактов, мониторинга развития педагогического процесса. При умелом использовании он дает возможность изучать причинно-следственные связи, внутренние источники изменения, то есть выходить на теоретический уровень исследования.

Метод экспериментального исследования позволяет разложить целостные педагогические явления на составные элементы, варьировать условия, в которых они функционируют, проследивать развитие отдельных связей, фиксировать полученные результаты.

Основными условиями эффективности экспериментальной работы выступают:

- всесторонний характер диагностического обследования;
- объективность и индивидуальный подход к каждому респонденту.

Лабораторный педагогический эксперимент должен удовлетворять следующим требованиям:

- фиксация исходных и конечных результатов;
- выделение контрольной группы для сравнения данных, полученных в ходе эксперимента и в традиционных условиях вне его;
- неоднократное воспроизведение эксперимента, расширение сферы его действия для апробации системы работы;
- выбор достоверных критериев для оценки результатов эксперимента. [125]

Выбор методов диагностики определяется целью обследования и ограничениями (по времени, ресурсам, профессиональной компетентности специалиста и т.п.), учет которых необходим для более точного репрезентативного измерения.

В процессе социально-педагогического сопровождения изучается не только личность несовершеннолетнего и его семья,

но и характер межличностных отношений в коллективах и сообществах, в которые включены несовершеннолетние, и кроме того, социально-педагогическая инфраструктура района, использование которой необходимо в работе с детьми, подростками и их семьями.

Для изучения межличностных отношений традиционно используется **метод социометрии**, который позволяет выявить социометрический статус каждого члена коллектива, включая лидеров, предпочитаемых, отвергаемых изолянтов, а также микрогруппы, сформированные в коллективе, степень совпадения формальной и неформальной структуры, дать оценку психологического климата в коллективе. Социометрический метод был предложен Дж. Морено, и в основе его лежат личностные предпочтения, выбор, который делает каждый член коллектива на вопрос, заданный исследователем (С кем бы ты хотел пойти в поход? Готовиться к экзаменам? Пригласить на день рождения? и т.д.). Более подробно процедура использования социометрии и интерпретации результатов социометрического исследования изложены в параграфе 7.1 «Социометрические методы диагностики межличностных отношений в классе».

При изучении социально-педагогической инфраструктуры, составлении паспорта социальной инфраструктуры района, выявлении социальных потребностей населения, изучении общественного мнения и оценке деятельности различных структур и общественных организаций наряду с опросом и анкетированием используется **контент-анализ** — метод изучения документов и прессы. Процедуре использования этого метода также посвящен самостоятельный параграф 8.3. «Контент-анализ как метод изучения документов и прессы».

Анализ научной литературы, изучение и обобщение опыта других исследователей дают возможность знакомиться с тем, как освещалась изучаемая тема в литературе прошлых лет и как она отражена в современных публикациях. Проведению исследования, как правило, предшествует анализ литературы, что способствует выявлению основных подходов к предмету исследования, осознанию того, как решить поставленную проблему. На основе изучения литературы, а также имеющегося у исследователя опыта работы оформляется рабочая гипотеза. Анализ литературы всегда предшествует проведению самого исследования и продолжается в процессе экспериментальной работы.

В последние годы в педагогике все большее распространение получают терминологические методы исследования. Их возникновение связано с обработкой лингвистики компьютерных систем. Появление тезаурусов, рубрикаторов, дискрипторных словарей как инструментов размещения информации в памяти компьютера приводит к разработкам моделей исследования путем оперирования базовыми и периферийными понятиями. Сущность терминологических методов исследования состоит в том, что ученые идут к анализу педагогических явлений не от практики, а от того, что уже закреплено в языке теории педагогики, ее лексическом фонде.

Эффективной формой использования терминологических методов исследования педагогических фактов является так называемая репертуарная решетка, аналогичная периодической таблице элементов Д.И. Менделеева. В этом случае по вертикали первого столбца фиксируются термин, автор книги, в которой раскрываются его характеристики, и далее параметры понятий: ассоциации, дефиниции, периферийные понятия и другие атрибутивные данные, которые встречаются в научных публикациях. В итоге исследователь получает достаточно полную картину разработанности проблемы и определяет то пространство, которое пока оказалось вне поля зрения науки. Одновременно перед ним открывается возможность пополнения словаря новыми терминами, которыми он обозначает продукты своих открытий и изобретений в исследуемой области. [125]

Выбор методов диагностики в процессе социально-педагогического сопровождения должен быть адекватен проблемам, которые решает социальный педагог, а также соответствовать возрастным психологическим особенностям несовершеннолетних и характеру ближайшего окружения, выполняющего функции института социализации на данном возрастном этапе.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем отличие диагностических методов, применяемых психологами и социальными педагогами?
2. Каково содержание диагностического обследования на разных возрастных этапах, включая первичную социализацию ребенка и маргинальный этап социализации подростка?

3. Каковы методы изучения межличностных отношений в классе?
4. Как организуется непосредственное и опосредованное наблюдение?
5. Каковы требования к подготовке и проведению беседы и интервью?
6. Какова специфика различных типов анкетирования?
7. Для каких целей применяются тесты-опросники?
8. В чем специфические отличия метода проблемных ситуаций и незаконченных предложений?
9. Каковы основные условия проведения лабораторного и естественного эксперимента?



Темы для углубленного изучения

1. Применение принципа адекватности в выборе диагностических методов социальным педагогом.
2. Основные объекты и методы диагностического обследования в процессе социально-педагогического сопровождения социализации несовершеннолетних.



Литература для самостоятельной работы

1. *Беличева С.А.* Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики в России. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2004.
2. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты. — М.: ВЛАДОС, 2003.
3. *Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / под ред. С.А. Беличевой.* — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1999.
4. *Методы прикладной социальной психологии. Диагностика. Консультирование. Тренинг / под ред. Ю.М. Жукова.* — М.: МГУ, 2004.
5. *Немов Р.С.* Психодиагностика. — М.: ВЛАДОС, 2000
6. *Хрестоматия по курсу «Методы наблюдения и беседы» / отв. ред. А.М. Айламазян.* — М.: УМК «Психология», 2000.

4.1. Характеристика процесса социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста

Как мы уже указывали, в дотрудовой стадии социализации выделяют раннюю первичную социализацию ребенка, маргинальную переходную социализацию подростка, устойчивую или концептуальную социализацию юности.

В свою очередь согласно периодизации психического развития в стадии первичной социализации выделяются такие периоды, как младенчество (до 1 года), детство (от 1 до 3 лет), дошкольный возраст (4–6 лет), младший школьный возраст (7–11 лет). В основе этой периодизации психического развития лежит ведущая деятельность и психологические новообразования, изменяющие социальную ситуацию развития.

В младенческом возрасте, когда ребенок еще беспомощен, не умеет ни ходить, ни говорить, условием и фактором его психического развития является эмоционально окрашенный тактильный контакт с матерью и другими близкими. Лишение ребенка этого контакта является причиной депривации психического развития, при которой страдает прежде всего эмоциональная сфера. Мне пришлось познакомиться с четырехлетним ребенком, который был усыновлен в возрасте 8 месяцев, а до того, оставленный матерью, находился в роддоме и был лишен эмоционально-тактильного контакта с матерью. И у ребенка, несмотря на очень заботливое отношение приемных родителей, были отчетливо выражены признаки нарушения эмоциональной сферы. Они, прежде всего, проявлялись в повышенной тревожности и неадекватности эмоциональных реакций. Особенно его тревога проявлялась в отсутствие приемных родителей, даже если они удалялись ненадолго и недалеко (в соседнюю комнату). Сразу начинались тревожные вопросы: «Где папа? Где мама?».

Ребенок терял интерес к игре и другим занятиям и весь превращался в тревожное ожидание. Удивительно, как прочна столь ранняя эмоциональная память.

Молодым родителям, да и не только молодым, полезно знать об экспериментах с новорожденными обезьянами, которым мать заменяло покрытое шерстяным пледом кресло с вмонтированной соской, которое выполняло физиологические функции матери, но отнюдь не заменяло эмоционально-тактильного контакта. Детеныши, воспитанные «креслом», вырастали агрессивными, не находили контакта с сородичами, были лишены материнского инстинкта.

Психологическое и социально-педагогическое сопровождение семьи необходимо начинать задолго до того, как ребенок идет в школу и обнаруживает признаки дезадаптации. Не менее важен и младенческий период, депривация развития в котором влечет тяжелые и стойкие последствия.

В настоящее время собрано достаточное количество фактов, свидетельствующих о том, что на психофизиологическое здоровье и развитие детей большое влияние оказывает пренатальный период, и в том числе психологическое состояние беременной женщины. Поэтому не случайно сейчас активно развивается пренатальная психология и психотерапевтические методы, включая музыкальное сопровождение для беременных женщин. Поэтому психологическое и социально-педагогическое сопровождение молодой семьи должно начинаться задолго до рождения ребенка. Психологу и социальному педагогу необходимо разъяснять супругам, какую отрицательную роль для будущего ребенка могут сыграть психотравмы, нездоровый образ жизни матери, курение, алкоголь.

Социальные педагоги и психологи должны также объяснять родителям, что в дошкольном возрасте ребенок переживает кризисы одного года и трех лет, связанные с психологическими новообразованиями. В 1 год, кто-то месяцем раньше, кто-то месяцем позже, ребенок начинает ходить, и это важное новообразование, меняющее социальную ситуацию развития, когда расширяются познавательные возможности ребенка, и он начинает изучать, осваивать доступное ему жизненное пространство. Как говорят: «всюду лезет». И если при этом активность ребенка вызывает раздражение родителей, сопровождается окриками и шлепками, то такое родительское поведение вызывает депривацию

психического развития, притупляет любознательность, самостоятельность ребенка, депривирует развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы, закладывает психологические основы будущего отчуждения от родителей.

Задача родителей в этом возрасте — создавать безопасное пространство для малыша, приобретать подвижные игрушки, большие мячи, за которыми можно бегать, детские колясочки и машинки, которые можно толкать, полезны также сборно-разборные игрушки, развивающие мелкую моторику и закладывающие основы креативности и творческой созидательности.

Кризис 3 лет связан с таким важнейшим психологическим новообразованием, как овладение речью. Речь является главным условием для развития высших психических функций, произвольных внимания и памяти, логического понятийного мышления. Речь делает психику человека принципиально отличающейся от психики животного. Животные также обладают памятью, вниманием, широкой и яркой палитрой эмоций, они очень сообразительны в пределах наглядно-действенного мышления. Но, не владея речью, они не могут освоить понятия, а значит, для них недоступно логическое мышление и познание мира в том объеме, которое накопило человечество и которое сохранено благодаря письменной и устной речи.

Овладение речью также меняет социальную ситуацию развития, ребенок становится чрезмерно любознательным, задает массу разных вопросов, а главное — в нем ярко проявляется стремление к самостоятельности. «Я сам», — любит упрямо повторять малыш. И снова неправильное поведение родителей, которые отмахиваются либо раздражаются назойливостью ребенка, может привести к депривации интеллектуальной и эмоциональной сферы, а также к отчужденно-конфликтным отношениям с родителями. Плоды своего неправильного отношения к детям в кризисные периоды 1 года и 3 лет родители особенно ощутимо пожинаяют в подростковом возрасте, для которого также характерен свой остро переживаемый кризис. Такие родители, приходя к психологам, жалуются на своих детей-подростков: «Ему ничего неинтересно, он ничего не хочет делать, лежит целый день с наушниками, слушает музыку либо играет в компьютерные игры».

И эта индифферентность интересов закладывалась именно в 1 год и 3 года, когда родители награждали детей шлепками и окриками за раздражающую их любознательность и назойливость.

Родителям с начавшим говорить и стремящимся к самостоятельности ребенком полезно играть в социально-ролевые игры, когда дети «помогают» родителям. Девочка вместе со стирающей мамой в своем игрушечном тазике полощет платице для куклы, а мальчик вместе с папой пытается приколотить гвоздик. Социально-ролевая игра в этом возрасте с успехом выполняет социализирующие функции, когда ребенок в игровой форме с куклой или с машинкой осваивает будущие взрослые роли, которые мужчины и женщины выполняют в семье и в профессиональной деятельности. Игра, будучи ведущей деятельностью в детском возрасте, выполняет важнейшую роль в психическом развитии и социализации ребенка.

Способом социализации в этом возрасте выступают опосредованные игрой отношения детей, которые должны стать объектом пристального внимания родителей и воспитателей. В игре могут проявляться самые разные, как позитивные, так и негативные, качества детей. И взрослые должны это не игнорировать, а внимательно наблюдать за поведением и отношениями детей, складывающимися в игре. Детям следует объяснять, что нельзя отнимать игрушку у младшего и обижать слабого. Мама и воспитатель должны объяснять: если ты больше и сильнее, ты должен помогать и защищать, нельзя быть жадным, хвастливым и лживым.

«Умей дать сдачи, когда тебя обижают», — говорит отец хнычущему сыну. А лучше, если отец пообщается с обидчиком, выяснит причины, почему обижают его сына, и всегда ли сын бывает прав, а заодно и приструнит обидчика.

Детский возраст — это возраст безудержных фантазий, к чему также с пониманием должны относиться родители, отличая фантазии от лжи. Необходимо по возможности развивать детскую фантазию, вместе сочинять сказки, сочинять продолжение похождений сказочных героев и другие фантастические истории. Фантазируя, дети развивают воображение, без которого невозможно творчество в любых сферах деятельности. «Сказка — ложь, но в ней намек, добру молодцу урок», — писал поэт. Бесхитростные сказки преподают первые уроки добра и зла, уроки того,

что такое хорошо и что такое плохо. Сказочный мир, населенный злым волком, хитрой лисой, легкомысленным колобком, робким зайцем, злой Бабой-Ягой, добрыми дедом и бабушкой, дает представление о разнообразии будущего социума, в котором придется жить выросшему ребенку, и учит житейской мудрости.

Чтение сказок, рисование, раскрашивание картинок, лепка — это все поле совместных занятий взрослых, родителей, воспитателей, детей.

Мир ребенка ограничен семьей, родителями, дедушками, бабушками, сестрами и братьями. Семья является ведущим институтом социализации в дошкольном возрасте. Образ жизни семьи, внутрисемейные отношения и нормы усваиваются ребенком, формируя нравственные основы будущей личности.

Говоря о раннем детстве, нельзя не остановиться на ведущей роли неосознаваемых механизмов социализации: внушении, подражании, идентификации, импринтинге — запечатлении, психологическом заражении. Не обладая в силу возраста сформированным сознанием и избирательно-оценочным отношением к своему окружению, ребенок не защищен от неосознаваемых механизмов социализации, которые также формируют неосознаваемые внутренние психологические регуляторы поведения, способные во взрослом возрасте проявиться самым неожиданным образом.

Внушающими воздействиями, оценочными обращениями к ребенку: «умница», «красавица» либо, наоборот, «дурак», «недотепа» — можно сформировать и комплекс неуверенности, и чувство постоянной вины и виноватости, и отсутствие самокритичности. И, конечно, родители нуждаются и в психологическом консультировании, а порой и в психотерапевтической работе, с тем, чтобы в полной мере могли осознать всю ответственность перед будущим своих детей и контролировать как свое поведение, так и свою речь.

Дошкольное детство сопряжено с ответственным процессом подготовки ребенка к школе, когда особенно требуется психологическое и социально-педагогическое сопровождение семьи дошкольников. При подготовке детей к школе родители могут впадать в две крайности. Либо вообще не заниматься ребенком и пускать на самотек его подготовку к школе, либо чрезмерно усердствовать в этом вопросе, лишая его детства и отбивая охоту

учиться и идти в школу. И в том и в другом случае необходимо вмешательство психолога и социального педагога. Усердствующим родителям, как и воспитателям детских садов, следует не забывать, что ведущей деятельностью в этом возрасте является игра, и в настоящее время разработано и доступно для использования большое количество обучающих и развивающих игр, которые позволяют, не отбивая желания учиться, готовить детей к школе, обучать их азбуке, чтению, счету.

Для дошкольников, родители которых по разным причинам не в состоянии самостоятельно готовить детей к школе, необходимо открывать подготовительные группы в центрах социального обслуживания семьи и детства. Там же, где нет таких центров, необходимо при школах открывать специализированные подготовительные группы для дошкольников. Опыт показал, что школьная неготовность доброй половины детей, отобранных для обучения в классы КРО, была результатом социально-педагогической запущенности и семейного неблагополучия. Отставание в развитии познавательных процессов этих детей, как правило, компенсировалось в течение одного года коррекционно-развивающего обучения.

Поступление в школу — большое и, к сожалению, не всегда радостное событие для ребенка и его семьи. Возраст 7 лет также называют кризисным. Но в отличие от кризиса 1 и 3 лет, его причиной становится не психологическое новообразование, меняющее социальную ситуацию развития, а изменение социальной ситуации, к которой не сразу могут адаптироваться все дети. Не все могут сразу привыкнуть к школьному режиму, к новому окружению одноклассников, к учителю и его требованиям. Особенно часто эти проблемы возникают у детей, характеризующихся школьной неготовностью, которая может быть вызвана самыми разными причинами: психосоматической ослабленностью, отставанием в развитии познавательных процессов, памяти и внимания, гиперактивностью, слабой учебной мотивацией и т.д.

К детям со школьной неготовностью необходим индивидуальный подход и индивидуальная коррекционно-развивающая работа. Учитывая, что в этом возрасте только формируется понятийное мышление, развитие и обучение должны осуществляться с опорой на наглядно-образное и наглядно-действенное

мышление. То есть обучение арифметике должно вестись с помощью предметов, рисунков, наглядности.

Чтение вслух сказок и детских рассказов формирует интерес к чтению и желание учиться читать. Психологи резко осуждают так называемое скоростное чтение, когда по секундомеру высчитывается количество слов, по которому судят об успешности обучения. Во-первых, у детей с разным темпераментом разный темп деятельности, и в том числе речи, а во-вторых, концентрируясь на скорости, ребенок не вдумывается в прочитанное, содержание прочитанного становится не важным, а само чтение — бессмысленным и неинтересным.

Для первоклассников, а особенно для психосоматически ослабленных детей, очень важно соблюдать щадящий режим, при котором наряду с занятиями находится время для отдыха, подвижных игр, дневного сна. Нередко честолюбивые родители, стремясь из своего чада воспитать вундеркинда, записывают ребенка в разные дополнительные кружки, секции, обучая одновременно музыке, английскому языку, танцам и т.д. В результате рабочий день ребенка оказывается больше, чем рабочий день взрослого. К тому же нельзя забывать, что это еще растущий и развивающийся организм, и перегрузки непременно скажутся на здоровье ребенка.

Особую проблему представляет обучение детей с ограниченными возможностями, детей-инвалидов по слуху, зрению, с опорно-двигательными нарушениями, интеллектуальными недостатками органического происхождения, детей-олигофренов.

В отношении этих детей нельзя переоценивать ставшее модным инклюзивное образование. Инклюзив возможен и полезен для детей с опорно-двигательными нарушениями, но с сохраненным интеллектом. Технически оборудованная для таких детей школа вполне способна справиться с их обучением. Дети-инвалиды адаптируются в среде сверстников, здоровые дети учатся сопереживанию и толерантному отношению к инвалидности.

Однако когда речь идет о сенсорных нарушениях слуха и зрения, здесь необходимы специальные дефектологические методы обучения, которыми не владеют учителя общеобразовательных школ. А кроме того, для таких детей необходима специальная программа социальной адаптации и подготовки их к будущему посильному профессиональному труду. Поэтому для обучения таких детей наиболее приемлемы коррекционные шко-

лы, укомплектованные специалистами-дефектологами и оснащенные специальным учебным оборудованием.

Не меньшие проблемы в инклюзивном образовании у детей-олигофренов, страдающих интеллектуальной недостаточностью органического происхождения, когда есть объективные нарушения центральной нервной системы, накладывающие свои ограничения на развитие познавательных процессов, и прежде всего мышления. Дефекты центральной нервной системы могут иметь как наследственную, так и врожденную природу — алкогольная отягощенность родителей, родовые травмы головы, асфиксия, опасны также травмы и заболевания мозга в возрасте до 2 лет.

Для обучения и социальной адаптации детей-олигофренов разработаны также специальные дефектологические методики. Кроме того, в коррекционных школах снижен уровень учебных программ и образовательных стандартов. Этим детям прививаются ранние трудовые навыки, позволяющие освоить несложные процессы в сфере производства и быта.

Исследуя в свое время социальную адаптацию около 600 выпускников вспомогательной (ныне коррекционной) школы, мы установили, что 90% из них были вполне адаптированы и успешно трудились на простейших операциях на заводе и в быту. Их поведение не отличалось также социальными отклонениями. Таким образом, в коррекционной школе наиболее успешно осуществляются обучение и социальная адаптация детей-олигофренов, в то время как их обучение весьма затруднено в общеобразовательных школах, образовательные программы и стандарты которых не рассчитаны на возможности детей с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, учителя здесь не владеют дефектологическими методами обучения и в первую очередь должны ориентироваться на уровень развития здоровых детей. В общеобразовательных школах не реализуются также программы ранней профессионализации и подготовки к посильному труду детей-олигофренов. В условиях инклюзивного образования затруднено не только обучение и социальная адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью, но и обучение здоровых учащихся, которым учитель в таких условиях не может уделять должного внимания.

Однако далеко не все родители готовы адекватно и объективно подходить к оценке интеллектуальных возможностей своих

детей-олигофренов, отказываясь отдавать их в коррекционные школы.

Как известно, отбор в коррекционные школы осуществляется ПМПК (психолого-медико-педагогическими комиссиями). Важно, чтобы родители могли присутствовать и наблюдать процесс диагностики, знакомиться с его результатами, и с ними должна проводиться консультационно-просветительная работа. Такие семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями, особенно нуждаются в социально-педагогическом сопровождении. В социально-педагогическом сопровождении нуждаются также дети из неблагополучных семей, в которых в силу разных обстоятельств (неполная семья, пьющие родители, родители, ведущие паразитический образ жизни и т.д.) не созданы благоприятные условия для успешной учебы и полноценного развития ребенка.

Поступление ребенка в школу не только меняет его режим и накладывает новые обязанности, но и меняется ведущая деятельность. Ведущей деятельностью в начальной школе становится учеба, и кроме того, помимо семьи, в этом возрасте важным институтом социализации становится школа. Отсюда основной задачей социально-педагогического сопровождения младшего школьника является обеспечение наиболее благоприятных условий для успешного обучения ребенка, что в свою очередь требует тесного взаимодействия социального педагога с семьей, учителями, психологами.

4.2. Проективные рисуночные тесты и игротерапия в социально-педагогической диагностике и сопровождении социализации детей

Проективные методики основываются на едином психологическом механизме, который вслед за основателями психоанализа Зигмундом Фрейдом и Карлом Юнгом принято называть «проекция». З. Фрейд называл проекцией приписывание другим людям социально неприемлемых желаний, в которых человек отказывает сам себе. В дальнейшем, в ходе развития психологии личности и психодиагностики, термин «проекция» получил более расширенное толкование.

Стало традицией вести счет проективным методикам с теста словесных ассоциаций К. Юнга. З. Фрейд и К. Юнг показали, что бессознательные переживания, порожденные неосознаваемыми влечениями человека, доступны объективной диагностике, так как отражаются в характере быстрых словесных ассоциаций, произвольных оговорок, в содержании сновидений, фантазий, в определенных симптоматических ошибках психики.

Связь образов фантазии с основополагающими свойствами и чертами личности одним из первых убедительно доказал Герман Роршах — автор вышедшей в 1921 году книги «Психодиагностика», в которой нашел обоснование его знаменитый тест «чернильных пятен». Разглядывая поочередно предъявляемые 10 чернильных пятен (5 черно-белых и 5 цветных), испытуемый должен о каждом из них сказать, что оно ему напоминает, на что оно похоже.

Любому наблюдательному взрослому, тем более педагогу, известно, как развита у детей фантазия. Разглядывая на небе облака или морозные узоры на окне, они гораздо чаще, чем взрослые, видят в них сказочных героев — злых или добрых. При этом происходит мысленное одушевление, наделение вещей и явлений неживой природы признаками живых существ.

Происходит «проекция» — символический перенос содержания внутреннего мира на внешний мир. Содержание этих фантазий очень много говорит о внутреннем мире ребенка. В своих рисунках, в фигурках, слепленных из пластилина, в поделках ребенок как бы «проигрывает» те впечатления, которые он получает от общения с людьми, от книг и фильмов. Дошкольникам такая активность вообще необходима просто по психогигиеническим соображениям. Если какие-то сильные впечатления не проиграны ребенком или не «отреагированы», то, будучи «подавленными», вытесненными в сферу подсознания, они могут превратиться в необъяснимую причину страхов и тревог в источник внутреннего конфликта, обуславливающего определенные искажения психического развития на долгие годы.

Широкую известность в психодиагностической практике, кроме «чернильных пятен» Роршаха, получил тематический апперцептивный тест — ТАТ (Морган, Мюррей, 1935), а также фрустрационный тест (Розенцвейг, 1964).

В тесте ТАТ испытуемый сочиняет рассказ по картинке, глядя на специально созданные «нечеткие» и неоднозначные фотоизображения человеческих фигур и лиц в различных ситуациях. Необходимость сочинить рассказ провоцирует и усиливает особый тип активного восприятия, названный в психологии апперцепцией, которая от обычного восприятия (перцепции) отличается тем, что человек акцентирует свое внимание на тех деталях изображения, которые позволяют ему предложить определенный связный сюжет.

В психодиагностической работе с детьми необходимо учитывать, что классические варианты известных проективных методик, таких как, например, упомянутые выше ТАТ и тест Розенцвейга, разрабатывались для взрослых и не могут быть автоматически перенесены на работу с детьми. Следует пользоваться специальными, адаптированными для детей версиями этих методик. Среди них можно назвать специальную версию ТАТ для подростков (Саймондс, 1949) и отечественный детский вариант теста Розенцвейга (Прихожан, Толстых, 1982). Но и в этом случае необходимо учитывать, что возможности любых «вербальных» (основанных на анализе речевой продукции) проективных методик ограничены уровнем речевого развития ребенка.

Кроме того, ребенок далеко не всегда владеет психосимволическим значением определенных элементов проективных тестовых стимулов. Совершенно понятно, что ребенок иначе, нежели взрослый, определяет на картинках персонажей, с которыми он может себя идентифицировать. Если на картинке изображен взрослый мужчина и ребенок, то взрослый испытуемый скорее будет идентифицировать себя с первым персонажем, а ребенок — со вторым. Из-за этого проективный смысл стимула может поменяться с точностью до обратного. У взрослых испытуемых данный стимул может быть провокатором возможных агрессивных-авторитарных тенденций, а у ребенка — пассивно-оборонительных.

Особого внимания и более широкого применения в работе с детьми заслуживают графические проективные методики. Это известные техники «нарисуй дерево», «нарисуй человека», «нарисуй животное». В отличие от вербальных методик, они предоставляют ребенку более гибкий и доступный ему канал для воплощения своих образов, своего субъективного видения мира.

Внешняя простота графических методик обманчива. Специалист, работающий с детьми, никогда не следует инструкциям по интерпретации подобных рисунков буквально, не делает выводов на основании отдельных элементов и признаков, а учитывает эти признаки в комплексном контексте вместе с известными ему обстоятельствами из жизни ребенка. Если ребенок нарисовал животное с большими зубами и рогами, то это еще ровным счетом ничего не говорит об уровне скрытой агрессивности. Скорее всего эти признаки являются результатом того, что накануне ребенок посмотрел какой-то фильм по телевизору (может быть, даже про животных) и это обыкновенный след временных, проходящих впечатлений.

Многое может рассказать социальному педагогу о семейной ситуации ребенка методика «Рисунок семьи» (Хоментаускас, 1987).

Около 85% детей 6–8 лет с нормальным интеллектом, проживающих в семье, изображают семью полностью и себя вместе с семьей. Наряду с простейшими индикаторами (психологическую дистанцию с разными членами семьи на рисунке буквально выражает метрическая удаленность изображения «Я» от изображений соответствующих членов семьи) в этой методике существует масса более тонких и сложных для интерпретации индикаторов (графических признаков), однозначный психологический смысл которых может быть надежно раскрыт и объяснен только при соотнесении с комплексной информацией о жизни ребенка в семье, полученной из бесед с ним, родителями, из наблюдений учителя и т.п.

Для повышения надежности в фиксации индикаторов в особо важных диагностических случаях к работе привлекается несколько независимых специалистов, и определенное заключение делается только в том случае, если их оценки совпадают.

Рисую тот или иной объект, человек невольно, а иногда и сознательно передает свое отношение к нему. Вряд ли он забудет нарисовать то, что кажется ему наиболее важным и значимым, а вот тому, что он считает второстепенным, будет уделено гораздо меньше внимания. Если какая-то тема его особенно волнует, то при ее изображении проявятся признаки тревоги. Рисунок — это всегда какое-то сообщение, зашифрованное в образах. Задача психолога и социального педагога состоит в том, чтобы расшифровать его, понять, что говорит ему обследуемый.

Для диагностического использования рисунков очень важно, что они отражают, в первую очередь, не сознательные установки человека, а его бессознательные импульсы и переживания. Именно поэтому рисуночные тесты так трудно «подделать», представив в них себя не таким, какой ты есть в действительности.

Как и прочие проективные тесты, рисуночные методики очень информативны, т. е. позволяют выявить множество психологических особенностей человека. При этом они просты в проведении, занимают немного времени и не требуют никаких специальных материалов, кроме карандаша и бумаги.

Для исследования психических состояний младших школьников в ходе учебной деятельности применяется цвето-рисуночный тест, разработанный А.О. Прохоровым и Г.Н. Генинг. [99, с. 64–66]

Тест имеет высокие корреляты с референтными методиками диагностики психических состояний: тестом Люшера, методикой Лутошкина. Он доступен и удобен в применении для учителя в процессе обучения, для психолога в условиях психологического консультирования, для социального педагога при социально-педагогическом сопровождении. В рисунках и цвете дети выражают то, что им трудно сказать словами в силу недостаточного развития самосознания, рефлексии и способности к идентификации. Кроме того, вследствие привлекательности и естественности задания эта методика способствует установлению хорошего эмоционального контакта с ребенком, снимает напряжение, возникающее в ситуации обследования.

Для проведения теста необходимо иметь лист белой бумаги и цветные карандаши: красный, желтый, синий, зеленый, черный, коричневый, оранжевый, голубой, розовый. На листе бумаги с левой стороны должен быть нарисован квадрат размером 50×50 мм (правая сторона листа предназначена для рисунка).

Инструкция 1: «Ребята! Перед каждым из вас лежат листок бумаги и цветные карандаши. На листке бумаги с левой стороны нарисован квадрат. Сейчас вы должны будете в этом квадрате цветом нарисовать ваше состояние, т.е. то состояние, которое вы в данный момент испытываете (для учащихся 1-х классов термин «состояние» можно заменить словом «настроение»). Если ваше состояние нельзя нарисовать одним цветом, то разделите квадрат на несколько частей и закрасьте его различными цветами». При этом рекомендуется показать мелом на доске, как мож-

но разделить квадрат (одной диагональю, двумя диагоналями, горизонтальной линией, двумя перпендикулярами на четыре части, горизонталью и перпендикуляром к ней на три части и т.д.).

После того как школьники справятся с заданием, экспериментатор дает **инструкцию 2**: «Ребята! Сейчас каждый из вас нарисовал свое состояние цветом, а теперь подумайте, на что похоже ваше состояние, в виде какого образа вы могли бы его представить и нарисовать. Это могут быть и окружающие вас предметы: парта, доска, наш класс, а могут быть и предметы, которых здесь нет, но на которые похоже ваше состояние. Например: цветок, мяч, солнце, дождь и т.д. Если вы затрудняетесь нарисовать свое состояние одним предметом или образом, то нарисуйте целую композицию (рисунок). Рисовать нужно на правой стороне листа».

Время для проверки теста не должно ограничиваться.

Ключ к обработке результатов тестирования

Цвет (в квадрате)	Рисунок	Состояние	
Красный	Тетрадь Парта Класс Доска и др. Школьные атрибуты	Активность (активация)	
Красный, сочетание красного и желтого	Радуга Новый год, елка Торт, мороженое Конфеты Подарок Горка «5» Солнце Воздушные шары	Радость	
Зеленый	Светофор Машина Телевизор Беговая дорожка Жонглер в цирке Классная доска	Внимание, сосредоточение	

Цвет (в квадрате)	Рисунок	Состояние	
Розовый	Робот Компьютер Машина Принцесса Кукла	Мечтание, фантазирование	
Черный	Дождь Клякса Ребенок спит за партой	Утомление, усталость	
Оранжевый	Цветы Дети играют Животные Ребенок помогает старушке	Дружелюбие, доброжелательность	
Желтый	Разбитая ваза Ребенок с учительницей, мамой	Искренность	
Голубой	Душ Бассейн Море	Бодрость	
Синий	Скакалка Волейбол Футбол Поднятая рука	Азарт	
Синий	Дети с учительницей, со старшими	Уважение	
Коричневый	Поле Скорая помощь Ребенок упал Мама гладит по голове ребенка	Сочувствие, сострадание	

При обработке результатов нужно также учитывать особенности изображения. Наличие сильной штриховки, маленькие размеры рисунка часто свидетельствуют о неблагоприятном физическом состоянии ребенка, напряженности, скованности и т.п., тогда как большие размеры часто говорят об обратном.

Пользуясь данной методикой, экспериментатор должен помнить, что динамическая структура психического состояния может и не иметь «монохарактеристики», так как доминирующее значение на какое-то время может приобрести не один, а несколько компонентов психики. Например, в 1-м классе состояние интереса, активации, радости и внимания чаще всего объединены в одно «полисостояние», где ведущим является состояние интереса. Поэтому дети изображают эти состояния одним цветом — красным.

Таким образом, специфика проективного метода состоит в его направленности на выявление, прежде всего, субъективно-конфликтных отношений и их представленности в индивидуальном сознании в виде «личностных смыслов» или «значимых переживаний». Основой всех проективных методик является возможность посредством косвенного воздействия на значимые области переживания и поведения человека («комплексы») вызывать такие отклики человека на предъявляемый стимул, которые менее всего подвержены тенденции следовать социально приемлемым образцам поведения.

Как указывает А.Л. Венгер, тесты, реализующие проективные методики тестирования, ставят перед тестируемым неструктурированную, весьма «расплывчатую» задачу, которая допускает неограниченное количество потенциально возможных решений, ни одно из которых нельзя рассматривать как однозначно правильное или неправильное. Тестовая задача формулируется неконкретно, с использованием кратких инструкций и ограничений общего характера. Это побуждает тестируемого проявлять максимум фантазии при решении поставленной задачи. [30]

Основная гипотеза таких тестов состоит в том, что способ решения тестируемым подобных задач должен отражать разнообразные фундаментальные характеристики его психики. Предполагается, что поставленная «нечеткая» задача побуждает испытуемого к каким-либо характерным для него действиям или мыслительным процессам, которые являются индивидуальными для него и на основе которых можно судить о разнообразных качествах испытуемого.

Считается, что подобные тесты выявляют также скрытые или неосознанные стороны характера личности. Более того, чем менее структурирована и формализована тестовая задача, тем менее

вероятно, что у тестируемого возникнет какая-либо защитная реакция на нее, в результате которой он попытается избежать тестирования или каким-либо способом привести результаты тестирования к желаемому виду.

Вероятно, к проективным методикам следует отнести и тесты-наблюдения, которые позволяют выявить различные черты характера испытуемого исходя из разнообразной информации о нем, которая на первый взгляд может показаться малозначимой.

При этом нет никакой необходимости ставить перед испытуемым какие-либо задачи — достаточно наблюдать его манеру одеваться, его привычки, наиболее часто употребляемую лексику и т.д.

Следует отметить, что проективные рисуночные тесты семьи, животных, деревьев наиболее часто применяются в работе с дошкольниками и младшими школьниками. Они позволяют выявить характер внутрисемейных отношений, эмоциональное состояние детей и другие сведения, которые необходимы социальному педагогу в процессе социально-педагогического сопровождения семьи и детей.

Учитывая, что игра в детском возрасте является ведущей деятельностью, большими возможностями в диагностике и сопровождении социализации детей располагают игротерапия, сказкотерапия, которые позволяют проводить с детьми диагностико-коррекционную работу в сфере общения со сверстниками, родителями, значимыми взрослыми, а также диагностику и коррекцию нарушений эмоциональной, интеллектуальной, сенсорной сфер, речевых и опорно-двигательных нарушений.

В настоящее время игротерапия представлена широким кругом методов, включая сюжетно-ролевые и психодраматические игры, строящиеся по сюжетам сказок; игры-танцы, музыкальные импровизации, рисование, лепка, кукольные театры; игры с предметным манипулированием: манипуляция сыпучими материалами, кубиками, другими элементами; подвижные игры с мячом, скакалкой, импровизированными эстафетами и т.д.

Игротерапевтический диагностико-коррекционный процесс вызывает у детей неподдельный интерес и позволяет в естественной, ненасильственной форме не только преодолевать эмоционально-коммуникативные нарушения, но и способствует физическому и интеллектуальному развитию детей.

Социальному педагогу важно не только самому освоить различные формы и методы игротерапии, но и обучать родителей доступным в домашних условиях игротерапевтическим техникам, что будет способствовать не только более успешному развитию и социализации детей, но и оздоровлению психологического климата в семье, предупреждению либо смягчению детско-родительских конфликтов.

4.3. Психолого-педагогическая диагностика и сопровождение школьной готовности

Дети подходят к возрасту поступления в школу с разным багажом жизненного опыта и с разным уровнем психического развития, в то время как школа предъявляет ко всем ученикам объективные, примерно одинаковые требования, зафиксированные в программах обучения, учебниках, методиках преподавания и т.д.

Важным фактором успешности первоначального периода школьного обучения является психологическая готовность к школе, от уровня сформированности которой зависит:

- как ребенок будет относиться к учению;
- успешность обучения;
- насколько полноценно ребенок будет развиваться в ходе обучения;
- как будут относиться к ребенку учитель, одноклассники;
- как оценят ребенка родители и незнакомые взрослые.

Стойкая неуспешность в начале обучения опасна тем, что у ребенка могут возникнуть неблагоприятные психологические последствия в виде:

- потери веры в свои силы;
- заниженной самооценки;
- нарушения взаимоотношений с педагогами и родителями;
- негативного отношения к учебной деятельности.

Нередко проблемы со школьной успеваемостью приводят ребенка к потере эмоционального равновесия и даже к ухудшению здоровья. Понятно, что такое развитие событий может неблагоприятно повлиять на весь период школьного обучения ребенка и негативно отразиться на его последующей социализации. Поэтому так важно правильно оценить психологический потенциал ребенка и создать ему адекватные условия для учебной работы.

Неверные оценки характера и причин затруднений, возникающих у учеников на начальных этапах обучения, запоздалое выявление детей, не готовых к овладению учебной деятельностью, предъявляемые высокие требования не только к познавательной сфере ребенка, но и ко всей его личности в целом порождают круг еще более сложных проблем, преодоление которых с каждым годом становится все труднее и которые с особой остротой обнаруживают себя в подростковом возрасте.

Традиционно выделяют интеллектуальную и личностную школьную готовность. Диагностика интеллектуальной готовности предполагает оценку развития личности ребенка по следующим параметрам:

- отдельные психические функции (сенсорика, моторика, восприятие, память, внимание, мышление, речь, воображение);
- осведомленность;
- обученность;
- обучаемость.

Диагностика личностной готовности предусматривает определение уровня развития:

- мотивации;
- эмоционально-волевой сферы;
- рефлексии;
- общения;
- работоспособности ребенка.

Особым направлением определения психологической готовности является диагностика сформированности предпосылок учебной деятельности, которые также обнаруживают себя в операционально-технической и мотивационно-смысловой сфере психики.

Диагностика школьной готовности дает психологу и педагогу информацию для решения следующих задач:

- определить наиболее благоприятные сроки поступления ребенка в школу и форму обучения (обучение с 6 или 7 лет, гимназический класс, обычный класс и т.д.);
- выявить детей, нуждающихся в коррекционно-развивающей работе по подготовке к систематическому обучению;
- установить круг детей, нуждающихся в психологической поддержке на этапе адаптации к школе;

- комплектовать группы детей и определять основные цели и содержание психоразвивающей работы.

Рекомендуется диагностировать ребенка в присутствии родителей, что особенно важно при необходимости показать родителям имеющиеся у ребенка трудности в выполнении заданий.

Более надежные и убедительные результаты школьной готовности могут быть получены, если психолог встретится с ребенком не один раз. Беседуют с врачами, родителями, воспитателями о своеобразии развития ребенка, об особенностях его здоровья, характере проводимой с ребенком работы по подготовке к обучению в школе, условиях семейного воспитания и т. п. Дополнительная информация поможет родителям и социальному педагогу правильнее понять результаты диагностики школьной готовности.

Существуют разные методики оценки школьной готовности, которые различаются по следующим параметрам:

- форма проведения (индивидуальная, групповая);
- изучаемые признаки школьной готовности (интеллектуальные, личностные);
- характер показателей готовности (качественные, количественные);
- степень формализованности процедур диагностирования — протоколирования, оценивания, интерпретации результатов (низко формализованные, высоко формализованные);
- достоверность полученных результатов (надежные, ненадежные, с неизвестными показателями надежности);
- уровень прогностической валидности (валидные, невалидные, с неизвестными показателями валидности).

Диагностика школьной готовности ценна тем, что позволяет своевременно и целенаправленно проводить работу по коррекции и развитию личностной и интеллектуальной сфер детей, в том числе и в целях профилактики школьной неуспеваемости.

Задача психолого-педагогического консультирования, исходя из результатов определения психологической готовности, — сделать вывод о том, готов ли ребенок к обучению с 6 лет или ему целесообразно пойти в школу после 7 лет. Обычно в подготовительные классы направляют детей, которые по своим психологическим показателям «вполне готовы к обучению» уже в возрасте 6 лет.

Следует сказать, что высокие показатели школьной готовности, как правило, обеспечивают успешность адаптации ребенка к школе, однако не гарантируют, что в начальной школе у ребенка не возникнет проблем.

Особое внимание следует обратить на случаи школьной неготовности, так как именно они вызывают у учителей наибольшие затруднения. Учитель должен достаточно хорошо представлять себе, с какими учениками он имеет дело, для того чтобы самостоятельно или с помощью психолога выбрать тактику общения и обучения, а также подключить социального педагога к работе с семьей.

Обычно диагностика школьной готовности проводится психологом в весенне-летний период, непосредственно предшествующий поступлению ребенка в школу. Диагностика готовности, как правило, проходит в форме индивидуального обследования, хотя очевидно, что способность, умение работать именно в группе сверстников является одним из специфических требований школьного обучения. Лишь некоторые диагностические методики предполагают групповые формы диагностики.

Одной из современных тенденций в исследованиях готовности к школе является попытка найти личностные показатели психологической зрелости. Диагностика личностной готовности осуществляется по разным направлениям. Под мотивационной готовностью понимают такой уровень развития мотивов ребенка, который позволяет ему проявлять себя полноценным субъектом учебной деятельности в ситуациях школьного обучения, т. е. с надлежащим прилежанием осуществлять учебную деятельность в условиях обычного ее стимулирования, выполнять роль ученика, «принимающего» учителя и учебные задачи.

Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотивов в аффективно-потребностной сфере ребенка предложена Н.И. Гуткиной. Суть методики заключается в том, что ребенка ставят в реальную ситуацию выбора — поиграть с игрушками или дослушать незнакомую сказку. Автор методики справедливо полагает, что дети со слабым познавательным интересом предпочитают игру и, следовательно, выберут ее. Доминирование познавательного мотива должно найти свое выражение в том, что ребенок предпочтет дослушать сказку.

Ценность методики заключается в том, что ребенок именно на деле, а не на словах осуществляет выбор. Такая методика ис-

следует именно действующие мотивы в отличие от других методик, где ребенок может давать социально ожидаемые, осознаваемые им в качестве «правильных» ответы.

Диагностические программы имеют значительные расхождения в содержании и уровне трудности предлагаемых заданий. Важно понимать, что от того, какими методами воспользуется психолог, в значительной мере зависят и полученные им результаты.

Важнейшей характеристикой методов диагностики школьной готовности является прогностическая валидность, так как именно в прогнозе школьной успешности состоит одна из главных задач оценки психологической готовности.

К широкому профессиональному использованию могут быть рекомендованы только те диагностические материалы, применение которых доказало их диагностическую ценность. Анализ психологических исследований, описаний опыта применения методик, руководств по их применению показывает, что в отношении немногих программ определения психологической готовности установлены показатели прогностической валидности.

Довольно большое количество опубликованных методик и диагностических комплексов, созданных для оценки психологической готовности, имеют статус исследовательских процедур и нуждаются в тщательной психодиагностической экспертизе.

Недостаточная стандартизированность процедур интерпретации полученных результатов обесценивает усилия по проведению стандартизированной диагностики.

При оценке школьной готовности изучается сформированность лишь некоторых предпосылок, чаще всего произвольность психических процессов и деятельности. Для диагностики сформированности произвольности психических процессов и поведения используются следующие методики.

Методика *«Графический диктант»*, разработанная Д. Б. Элькониним, позволяет выявить умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого. [139]

Материалом служит лист бумаги в клетку. Ребенок получает задание рисовать линию под диктовку: «Одна клетка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами». Всего диктуются три узора.

При анализе результатов выполнения задания отдельно оцениваются действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Оценка производится по следующей шкале:

- точное воспроизведение узора — 4 балла (неровность линий, «дрожащая» линия, пометки и т.п. не учитываются и не снижают оценки);
- воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии, — 3 балла;
- воспроизведение с несколькими ошибками — 2 балла;
- воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором, — 1 балл;
- отсутствие сходства даже в отдельных элементах — 0 баллов.

За самостоятельное продолжение узора оценки выставляются по той же шкале. Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки: одну за выполнение диктанта, вторую — за самостоятельное продолжение узора. Каждая из них колеблется в пределах от 0 до 4 баллов.

Однако при использовании данной методики необходимо иметь в виду, что некоторые дошкольники путают не только правую и левую сторону, но также верх и низ листа бумаги, и не все умеют отсчитать одну, две или три клетки. В связи с этим не всегда представляется возможным установить причину некачественного выполнения задания, а именно: является ли причиной этого невнимательность ребенка, трудность восприятия на слух задания, либо он не ориентируется в понятиях лево-право, верх-низ и не умеет считать.

2. Диагностический метод «*Экспериментальная беседа*» отличается от других своей теоретической обоснованностью и технологическим удобством.

Беседа, направленная на определение внутренней позиции школьника, включает вопросы, позволяющие определить наличие познавательной и учебной мотивации у ребенка. Кроме того, результаты данной методики позволяют оценить культурный уровень среды, в которой воспитывается ребенок. В ходе беседы используются 12 вопросов, часть из которых является диагностически значимыми. Ответы на другую часть вопросов при обработке результатов не учитываются. Такой методический прием позволяет сделать беседу более непосредственной, позволяющей

экспериментатору гибко подстраиваться под особенности общения ребенка.

3. Методика «*Мотивационные предпочтения*», разработанная Д.В. Солдатовым, [110, с. 4–54] предназначена для изучения мотивационной сферы путем анализа выбора ребенком разных занятий по степени их привлекательности для него. Методика предполагает индивидуальную форму проведения. В методике используются две параллельные серии карточек. Каждая серия включает девять картинок, на которых мальчик и девочка младшего школьного возраста выполняют различные действия.

На глазах у ребенка экспериментатор раскладывает на столе карточки одной серии, предлагает испытуемому рассмотреть изображения и объясняет, что делают ребята на каждой: «Здесь ребята едят на доске, здесь — занимаются спортом, на этой карточке они играют с куклами и машинами, здесь они подметают пол...» и т. д. После того как ребенок понял смысл занятий, изображенных на карточках, ему дается задание сначала выбрать карточки, на которых изображено то, чем бы ему хотелось заниматься, а затем — чем бы не хотелось. Вторая серия карточек или повтор первой предлагается, в зависимости от целей диагностирования и других обстоятельств, сразу после первой серии или спустя какое-то время.

Методика предполагает количественную и качественную обработку полученных результатов. Методика «*Мотивационные предпочтения*» стандартизирована, обладает удовлетворительными показателями надежности и валидности.

4. Методика «*Узор*» (Л.И. Цеханская, 1978) также направлена на изучение умения детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия, и, кроме того, умению внимательно слушать говорящего.

Материалом методики служат геометрические фигурки, расположенные в три ряда. Перед ребенком ставится задача рисовать узор, следуя правилу: соединять треугольники и квадраты через кружок (способ действия). При этом он должен следовать диктанту, который дается экспериментатором и в котором указывается, какие фигурки и в каком порядке следует выбирать (треугольник — квадрат, квадрат — треугольник, два квадрата и т. д.). Эксперимент состоит из трех серий, отличающихся друг от друга конфигурацией узора.

При оценке результатов правильными считаются соединения, соответствующие диктанту. Штрафные очки начисляются за лишние соединения, не предусмотренные диктантом, и за «разрывы» или пропуски зон соединения между правильными соединениями.

5. Методика «*Рисование по точкам*» (или «*Образец и правило*»), предложенная А.Л. Венгером [37], предназначена для исследования уровня ориентировки на заданную систему требований. Методика состоит из шести заданий, каждое из которых помещается на отдельном листе специальной книжечки, выдаваемой испытуемому. На каждом листе книжечки слева нарисован образец, а справа нанесены «точки», представляющие собой крестики, кружочки и треугольники.

Задача ребенка состоит в том, чтобы воспроизвести фигуру-образец, изображенную на том же листе слева от «точек», следуя заданному правилу (не проводить линию между двумя одинаковыми точками). Задания отличаются одно от другого формой образца и расположением «точек».

Каждая задача имеет единственное решение: точно воспроизвести образец, не нарушая при этом правила, можно только одним способом. При этом можно построить много фигур, воспроизводящих образец, но построенных с нарушением правила. Основным показателем выполнения задания служит суммарный балл, полученный за все шесть задач, причем чем хуже качество выполнения задания, тем меньше суммарный балл.

6. Специальная методика диагностики уровня саморегуляции ребенка в интеллектуальной деятельности У.В. Ульенковой. [123]

Задание состоит в том, что нужно на тетрадном листе в линейку в течение 15 мин. писать простым карандашом системы палочек и черточек, соблюдая при этом четыре правила: писать палочки и черточки в определенной последовательности; не писать на полях; правильно переносить системы знаков с одной строки на другую; писать не на каждой строчке, а через одну. Следует обратить внимание на то, что это система последовательных правил, а не параллельных. Эти правила ребенок выполняет одно за другим, выполнение одного правила не зависит от другого. Трудность для ребенка заключается в том, чтобы удерживать эти правила в памяти и вовремя переключаться с одного правила на другое.

В соответствии с общим замыслом этой методики разработаны следующие оценочные критерии степени самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности детей:

- степень полноты принятия задания;
- степень полноты сохранения задания до конца занятия;
- качество самоконтроля по ходу выполнения задания;
- качество самоконтроля при оценке результата деятельности.

Методика в известной степени дает возможность судить об уровне готовности каждого ребенка к коллективной учебной деятельности в школе (готовность и умение подчиняться требованиям педагога, обращенным одновременно ко всему детскому коллективу).

7. Методика, получившая в нашей стране известность под названием «*Ориентировочный тест школьной зрелости*» Керна—Йирасека (1978), состоит из двух частей. [48]

Графическая часть включает три задания, позволяющих оценивать сформированность зрительного восприятия, сенсомоторной координации. Первое задание графической части состоит в том, что ребенка просят нарисовать человека так, как он умеет. Второе задание заключается в срисовывании-списывании короткой фразы, возможно даже иностранного текста. В третьем задании ребенка просят срисовать-скопировать группу точек, предложенную в качестве образца. Методика «Вербальное мышление» включает 20 вопросов, направленных на диагностику осведомленности, понятливости, умения рассуждать.

Самими авторами ориентировочного теста школьной зрелости его применение оценивается как оценочная диагностическая процедура, дающая возможность лишь приблизительно разобраться в уровне психического развития ребенка. Для того чтобы выяснить, почему ребенок не готов к обучению, необходимо специальное комплексное исследование ребенка рядом специалистов: врачей, психологов, педагогов.

8. Диагностическая программа Н.И. Гуткиной является одной из наиболее теоретически обоснованных, она охватывает значимые для обучения в школе сферы психики. [38]

Программа предполагает исследование психики ребенка в следующих направлениях:

- исследование аффективно-потребностной сферы (методика по определению доминирования познавательного или

игрового мотивов в аффективно-потребностной сфере ребенка; экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника);

- исследование произвольной сферы (методика «Домик»; методика «Да и нет»);
- исследование интеллектуальной сферы (методика «Сапожки»; методика «Последовательность событий»);
- исследование речевой сферы (методика «Звуковые прятки»).

Всего в данной диагностической программе семь методик. Программа довольно компактная, но емкая, изучает сформированность готовности по ведущим параметрам: произвольность, изменения в мотивационно-смысловой сфере, зрелость сенсомоторики, сформированность семиотической функции, общения, звуковое восприятие и дифференциация.

Произвольность, на которую указывали Л. С. Выготский и А.Н. Леонтьев, рассматривается в качестве особого параметра школьной готовности. В данной программе, что очень важно, произвольность изучается и в вербальной (методика «Да и нет»), и в невербальной (методика «Домик») сфере психики.

Уровень сенсомоторного развития довольно давно применяется для оценки не только восприятия пространства, предметов, изображений и сформированности мелкой моторики рук, зрительно-двигательной координации, но и, как полагают некоторые психологи (например, Я. Йирасек), в качестве показателя функциональной зрелости нервной системы на уровне школьных требований. Этот компонент готовности к обучению диагностируется в программе Н.И. Гуткиной с помощью авторской методики «Домик».

Мнение Д.Б. Эльконина о том, что уровень развития мотивационно-смысловой сферы психики именно при переходе от дошкольного к школьному возрасту наиболее адекватно отражает достижения дошкольного периода развития и поэтому глубоко и точно показывает внутренние изменения психики ребенка и степень его готовности к систематическому школьному обучению, нашло отражение в диагностическом комплексе Н.И. Гуткиной в оценке мотивационной сферы ребенка.

Сформированность монологической речи (диагностируемая методикой «Последовательность событий») признается психологами и логопедами важным условием успешности овладения

ребенком письмом. Можно сказать, что речевое развитие вообще является базовым интегративным показателем общего психического развития ребенка.

Диагностика уровня развития фонематического слуха, определяемого методикой «Звуковые прятки», является куда более важной предпосылкой готовности к усвоению письменной речи, чем, например, качество звукопроизношения. Недостатки фонематического слуха, в отличие от того же звукопроизношения, как правило, без специального исследования не обнаруживаются, но при этом являются достаточно распространенным речевым недостатком старших дошкольников. Будучи невыявленными, они могут серьезно затруднять овладение ребенком чтением и письмом. Поэтому диагностику фонематического слуха следует считать одной из основных процедур при определении речевой готовности к обучению в I классе.

Групповые методы исследования школьной готовности недостаточно надежны, однако они существенно сокращают работу при проверке готовности к школе. Большинство детей (все, кто успешно прошел групповое обследование) могут быть приняты в школу без дополнительного индивидуального тестирования.

Развернутая адресная диагностика школьной готовности не только позволяет выявить дефекты психического развития детей, но и наметить индивидуальный маршрут коррекционно-развивающего обучения детей с выявленной школьной неготовностью.

Обобщенный результат исследования выявил ряд причин школьной неготовности детей.

1. Социально-педагогическая запущенность, недостатки либо отсутствие подготовки детей к школе.

2. Психическая депривация, вызываемая, как правило, физическим или психологическим семейным насилием, эмоциональной отчужденностью родителей либо воспитанием вне семьи в казенных условиях.

3. Соматическая ослабленность ребенка, имеющая наследственную либо врожденную природу, а также неблагоприятные условия семейного воспитания.

4. Нарушения формирования отдельных психических функций и познавательных процессов.

5. Двигательные нарушения и эмоциональные расстройства. [39]

Очевидно, что значительная часть этих причин кроется в неблагоприятных условиях семейного воспитания детей. Поэтому наряду с психологической диагностикой, проводимой психологом, социальному педагогу не менее важно обследовать семьи детей-дошкольников, выявить семьи социального риска и неблагоприятные условия семейного воспитания, которые депривируют психосоциальное развитие детей. Социальному педагогу необходимо оказывать помощь в подготовке к школе детей из этих семей, определяя их в подготовительные группы, организуемые образовательными и социальными учреждениями. А кроме того, необходимо осуществлять постоянный социально-педагогический патронаж функционально несостоятельных семей.

Учитывая, что школьная готовность может выявляться не только у детей из неблагополучных семей группы риска, целесообразно проводить беседы с матерью с целью выявления характера протекания беременности и родов и заболеваний, которыми страдала мать в период беременности и ребенок в раннем детстве. Причинами большого числа жалоб на плохое состояние здоровья ребенка, его частые головные боли и утомляемость могут стать родовые травмы, тяжелые инфекции, перенесенные матерью в период беременности и ребенком в раннем онтогенезе, а также другие неблагоприятные факторы. Родителям в случае психосоматической ослабленности ребенка необходимо рекомендовать для него щадящий режим, физкультурно-оздоровительные и медико-оздоровительные процедуры.

Таким образом, в период подготовки детей к школе и при проведении психолого-педагогической диагностики школьной готовности наряду с психологом большая роль отводится социальному педагогу, который также должен входить в состав психолого-педагогического консилиума школы, принимая участие в его подготовке и проведении и информируя об условиях семейного воспитания детей. Следует отметить, что родители имеют право присутствовать при проведении диагностических процедур. Кроме того, их присутствие желательно, особенно в тех случаях, когда выявлены серьезные дефекты психического развития и необходим перевод ребенка в классы коррекционно-развивающего обучения либо в коррекционные школы, для чего требуется согласие родителей и понимание ими проблем, выявленных у ребенка.

4.4. Проблемы здоровьесбережения учащихся в образовательном процессе и социально-психологическом сопровождении

Проблемы здоровьесбережения учащихся в настоящее время особенно остро стоят перед психолого-педагогической наукой и психолого-педагогической практикой. Это вызвано тем, что ухудшение здоровья детей осуществляется в период школьного обучения. Так, по результатам мониторинга детского здоровья, проведенного в Москве, выявлено 3% детей в возрасте 1 года с хроническими заболеваниями, в то время как по окончании школы насчитывается 32% учеников-«хроников». По оценке медиков лишь 10–15% детей заканчивают школу полностью здоровыми. Особую озабоченность вызывает нервно-психическое здоровье детей. По результатам всероссийской диспансеризации у 12–13% школьников выраженная форма психических расстройств. Еще 30–40% входят в группу риска по показателям психических нарушений. При этом заболевания учащихся носят психосоматический характер, как результат стрессовых ситуаций в семье, школе и следствие школьных неврозов.

Отсюда ни школьный образовательный процесс, ни социально-педагогическое сопровождение учащихся и их семей не могут осуществляться без учета этого тревожного состояния со здоровьем детей и должны соответствовать, прежде всего, закономерностям психофизиологического и психосоциального развития детей на разных возрастных этапах.

В свое время Л.С. Выготским была выдвинута идея о том, что обучение должно осуществляться в зоне ближайшего развития, которая по сути дела не только не получила своей предметной реализации, но часто напрямую игнорируется именитыми учеными, обоснующими психолого-педагогические методы школьного обучения.

Еще в советские времена в школах буквально насаждалось так называемое проблемное обучение, заключающееся в том, что учителям начальных классов запрещали пользоваться палочками и другой наглядностью при обучении счету. А поскольку первоклашки никак не хотели понимать, что $A > B$, пока не видели это на реальных предметах, то приходилось пользоваться палочками тайно, под партой. От такой методики страдали и теряли здоровье не только дети, но и учителя.

Очевидно, авторы этого проблемного обучения не учли, что понятийному мышлению предшествует наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, с опорой на которые и развивается логическое мышление, пока еще не сформированное у первоклашек. Ведь не случайно на вопрос: «Что больше весит: килограмм свинца или килограмм пуха?» дети с уверенностью отвечают: «Килограмм свинца». Обучение в области в зоне ближайшего развития, о чем писал Л.С. Выготский, в этом возрасте как раз и должно вестись с опорой на наглядность и предметность.

Кроме того, развитие логического мышления и левополушарных участков головного мозга ни в коем случае не должно подавлять развитие правополушарных разделов мозга, перерабатывающих информацию, поступающую человеку во всем многообразии образов, звуков, запахов. Межполушарное взаимодействие и формирование в нейронах головного мозга многообразных ассоциативных связей, позволяет ребенку развивать креативность и творческие способности.

Как показывают исследования, проведенные в докторской диссертации Н.Н. Савиной «Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики» (Тюмень, ТГУ, 2010), детям свойственна врожденная креативность, т.е. способность находить нестандартные решения в меняющихся ситуациях. И шаблонное обучение, ориентированное на натаскивание и зубрежку, вызывает протестную реакцию, которая может выражаться в социальной дезадаптации и психосоматических заболеваниях. Креативная педагогика предполагает обучение без принуждения, воспитание без наказания.

Поэтому научно-методические нововведения, которые вызывают протестную реакцию учащихся и учителей, осложняют усвоение школьной программы, должны восприниматься осторожно и критично, даже если они широко разрекламированы, как, например, так называемая педагогика 21-го века, которая осложняет учебный процесс не меньше, чем в свое время проблемное обучение.

Как правило, авторы этих модных нововведений, отрицательно влияющих на здоровье учащихся, аргументируют свои методики спекулятивным противопоставлением педагогики ЗУНов (ориентированная на знания, умения, навыки) и педагогики раз-

вития. Такое противопоставление и противоестественно, и вредно. Любая школа и вуз обязаны давать знания и формировать навыки, т.е. готовить учащихся к профессиональной деятельности. Проблема в том, чтобы педагогика ЗУНов была развивающей, а не депривирующей развитие детей, над чем прежде всего и должна работать психолого-педагогическая наука.

Встает вопрос: по каким критериям оценивать новомодные методики, которые преподносятся от лица именитых ученых, награжденных высокими премиями и грамотами.

Ответ прост, и он на поверхности. Те методики соответствуют принципам развивающего обучения, по которым легко учить и легко учиться. Вспомним опыт донецкого учителя В.Ф. Шаталова, который он весьма доходчиво изложил в своей книге «Куда и как исчезли тройки» (М., 1983). Этот учитель легко и успешно учил школьников очень простому предмету — математике. И в основе его методики была идея Л.С. Выготского об опорных сигналах, которым он отводил решающую роль в развитии высших психических функций. Именно эту идею Л.С. Выготского В.Ф. Шаталов возвел в дидактический принцип обучения, применив еще ряд педагогических находок по активизации работы учащихся на уроке и по оказанию взаимопомощи и взаимоконтролю, что более успешные учащиеся выполняли по отношению к менее успешным. [135]

Когда-то И.П. Павлов сказал: «Эмоции — энергетика психики». И действительно, деятельность коры человеческого мозга может либо активизироваться подкорковыми эмоциональными центрами, либо тормозиться. Все зависит от того, интересно или скучно ученику на уроке. В свое время, работая над книгой «Основы превентивной психологии», мы провели сравнительное исследование влияния эмоционального фактора на успеваемость и отношение к учебной деятельности у благополучных и педагогически запущенных школьников, которое наглядно показало, как зависит школьная успешность и отношение к различным предметам от эмоционального фактора. [16]

Эти новомодные методики, от которых страдают и учителя и ученики, как бы громко они ни именовались, по сути дела не что иное, как продукт спекуляций психолого-педагогической науки на идее противопоставления педагогики развития педагогике ЗУНов.

Весьма опасные спекулятивные попытки наблюдаются также на идее инклюзивного образования, которое мотивируется вполне гуманными доводами адаптации детей-инвалидов к обществу сверстников и воспитанию у здоровых школьников толерантного, сочувственного отношения к детям с ограниченными возможностями. Действительно, инклюзивное образование вполне возможно и полезно для интеллектуально-сохранных детей с костно-мышечной патологией. Что касается детей с интеллектуальной недостаточностью и тяжелыми нарушениями зрения и слуха — здесь необходимы специально подготовленные дефектологи, свои образовательные стандарты и программы, свое техническое оснащение, позволяющее успешно обучать этих детей и готовить их в будущем к посильному профессиональному труду.

Достижения отечественной дефектологии известны во всем мире и позволяют успешно справляться с обучением и социальной адаптацией детей-олигофренов и детей-инвалидов по слуху и зрению. В свое время, исследуя социальную адаптацию выпускников вспомогательной (ныне коррекционной) школы, мы выявили, что 95% из них успешно работают в сфере производства и быта и вполне социально адаптированы. В то же время перед глазами яркий пример знакомой девочки-олигофрена, мать которой отказалась отдавать ее в коррекционную школу. С помощью матери она окончила общеобразовательную школу, педучилище и устроилась работать воспитателем в детский сад. Карьера воспитательницы закончилась через два месяца, после того, как она начала закапывать глаза клеем детям, которые не спали во время тихого часа.

Так что сторонникам инклюзивного образования нужно давать полный отчет в последствиях такого неразборчивого инклюзива. И еще более разрушительны последствия спекулятивного инклюзива для общеобразовательной школы, когда учитель, не вооруженный дефектологическими знаниями, одновременно должен обучать детей с сохранной психикой и детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, не имея при этом соответствующих образовательных стандартов и программ. Такой инклюзив наносит непоправимый вред не только обучению и социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью и сенсорными нарушениями, но и затруднит

школьное образование детей с сохранной психикой. Задача социального педагога, как и психолога — объяснить родителям все «за» и «против» инклюзивного образования, с тем чтобы родители могли выбрать оптимальную форму обучения и последующей социальной адаптации детей с ограниченными возможностями.

Когда-то педологи справедливо поставили вопрос о целостном подходе к развитию ребенка, включая неразрывность развития организма и психики. А это требует, тем более, когда речь идет о здоровьесберегающих технологиях, помимо учебной деятельности и сидения за партой, расширять возможность образовательного пространства для двигательной, мышечной активности учащихся, острый дефицит которой испытывают современные школьники, вынужденные проводить за партой и компьютером в школе и дома по 10–12 часов.

Учитывая психосоматическую ослабленность и гиподинамию большей части школьников, уроки физкультуры сегодня необходимо проводить по методикам двигательной коррекции, не ориентируясь на нормативы и спортивные достижения.

В основе этих подходов лежат индивидуальные методы двигательной коррекции, применяемые с учетом диагностики психофизического развития детей. Эти методы дают свой эффект при работе с детьми от 1,5 лет и старше. Перестройка обучения студентов институтов физкультуры, готовящихся для работы в общеобразовательных школах, ознакомление с методами двигательной коррекции уже работающих учителей физкультуры, введение этих методов в урочную и внеурочную работу с учащимися безусловно принесут свой реальный оздоровительный эффект для школьников, которые в массе своей ослаблены и нездоровы.

Конечно же, когда речь идет о спорте больших достижений, куда отбираются здоровые и способные дети, там своя специальная подготовка, определяемая нормативами и рекордами, что также должно идти не в ущерб здоровью юношества.

Не менее остро вопрос о здоровьесберегающих образовательных технологиях стоит не только в школах, но и в детских садах. К сожалению, в погоне за подготовкой к школе дошкольников зачастую лишают детства, что называется, с горшка усаживая за парты.

Подготовка к школе, конечно же, должна осуществляться в детских садах. Но в нашей психолого-педагогической науке

хорошо известно, что ведущей деятельностью для детей этого возраста является игра. И, кстати, наработано немало игротерапевтических обучающих программ, которыми безусловно должны владеть воспитатели детских садов. Что касается детей с проблемами психосоматического развития, то в нашей стране как нигде в мире А.Р. Лурия и его учениками наработаны эффективные методы нейропсихологической диагностики и коррекции, которые с успехом могут применяться в работе с дошкольниками и младшими школьниками. И эти методы должны войти в программы педвузов, факультетов психологии, институтов повышения квалификации учителей, с тем чтобы получить применение в широкой практике.

Современная школа, столкнувшись с психосоматической ослабленностью и детско-подростковой дезадаптацией, представленной в массовых масштабах, как никогда нуждается в том, чтобы современные достижения в области коррекционно-развивающего здоровьесберегающего обучения дошли до всех учителей общеобразовательных школ, которые особенно остро чувствуют эту проблему.

Наиболее эффективно проблема здоровьесбережения учащихся может решаться лишь совместными усилиями учителей, школьных психологов, социальных педагогов. Если учителя и школьные психологи больше сосредоточены на образовательном процессе, который должен наиболее оптимально учитывать проблемы детского здоровья, то для социальных педагогов проблемы здоровья также занимают ключевые позиции в процессе социально-педагогического сопровождения несовершеннолетних и их родителей. Как и психологи, социальные педагоги также должны знать закономерности психофизиологического и психосоциального развития детей на разных возрастных этапах, с тем чтобы помогать детям, подросткам и их родителям организовывать режим дня, здоровый образ жизни семьи и детей, рекомендовать методы и принципы семейной педагогики с учетом не только школьных успехов, но и детского здоровья.

И здесь равную опасность для здоровья детей могут представлять как излишне честолюбивые родители, которые чрезмерно нагружают детей школьными и дополнительными занятиями и уроками, так и родители, пренебрегающие своими родительскими обязанностями, в семьях которых отсутствует самые элементарные условия не только для учебы, но и для проживания

детей, растущих в условиях антисанитарии, с пьянствующими родителями.

Социальный педагог, который по роду своей деятельности, как правило, знает семейные условия учащихся, особое внимание должен уделять таким детям и их родителям и в случае необходимости привлекать на помощь других специалистов из социальных, медицинских учреждений, правоохранительных органов, органов опеки, психологов.

Вот пример из практики социального педагога, который столкнулся с честолюбивой мамой, успешной бизнесвумен, которая, несмотря на психосоматическую ослабленность сына-первоклассника, помимо школьных занятий определила его дополнительно в компьютерный класс, на занятия английским языком, так что ребенок от переутомления буквально начал засыпать на уроках, плакать, бояться школы, не справлялся с домашними заданиями, вызывая тем самым гнев мамы и ее наказание. Потребовались не только советы социального педагога, но и усилия врачей, психолога, чтобы мама осознала всю опасность для здоровья ребенка тех чрезмерных перегрузок, которыми она ребенка загрузила.

В другом случае социальный педагог выявил семью с серьезными материальными затруднениями, где одна мать воспитывает троих детей и не имеет средств для школьного питания детей, да и дома в этой семье весьма скудный рацион. В результате — истощенные дети, которые не только не имеют возможности нормально питаться дома, но и лишены школьных завтраков и обедов. Организация льготного школьного питания для детей из необеспеченных семей — также задача социального педагога, администрации школы и местных органов власти.

Социально-педагогическое сопровождение должно быть нацелено, прежде всего, на формирование здорового образа жизни как семьи, так и подростков, при котором нет места алкоголизации, наркотизации, токсикомании, которыми, к сожалению, могут страдать не только подростки, но и взрослые. В этом отношении большую роль играет не столько увещание и просветительская работа, сколько организация полезного досуга, увлечение занятиями спортом, расширение сферы интересов и культурных запросов семьи и детей.

Для полноценного развития и социализации детям и подросткам недостаточно заниматься только уроками и домашними заданиями, они должны иметь время и возможность для подвижных игр, занятий спортом, общения со сверстниками и природой, посещения культурных мероприятий, занятий краеведением и туризмом, что также входит в обязанности социального педагога.

Конечно, со всем этим широким кругом обязанностей социальный педагог не сможет справиться в одиночку. В одном случае его роль сводится к консультативно-просветительским функциям, в другом — к организаторским, в третьем — к диспетчерским, когда используются возможности всей социально-педагогической инфраструктуры своего района, поселения, города, привлекаются другие специалисты образовательных, социальных, медицинских, культурных учреждений, волонтеры и представители общественности.

Вопросы для самоконтроля

1. Что депривирует развитие детей в младенчестве?
2. Каковы ведущая деятельность, способы и психологические механизмы социализации детей дошкольного возраста?
3. Кризисы 1 года и 3 лет и специфика социально-педагогического сопровождения семей, имеющих детей этого возраста.
4. Как должен участвовать социальный педагог в деятельности психолого-педагогического консилиума при диагностике школьной готовности детей?
5. В чем выражается интеллектуальная и личностная школьная готовность?
6. Каковы основные методы психолого-педагогической диагностики школьной готовности?
7. Как используются проективные рисуночные тесты в диагностике детей и условий их семейного воспитания?
8. На каких психолого-педагогических принципах должны строиться здоровьесберегающее обучение и социально-педагогическое сопровождение?
9. Какие существуют формы обучения и социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью?

Темы для углубленного изучения

1. Специфика социально-педагогического сопровождения детей в период первичной социализации.
2. Социально-педагогическая помощь детям со школьной неготовностью и их родителям.
3. Роль социального педагога в сбережении здоровья учащихся.



Литература для самостоятельной работы

1. *Ахутина Т.В.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. — СПб.: Питер, 2008.
2. *Беличева С.А.* К вопросу о здоровьесберегающих образовательных технологиях // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2010, — № 1, — С. 83–90.
3. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты. — М.: ВЛАДОС, 2003.
4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 4, С. 243–386. — М.: Педагогика, 1984.
5. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. — М.: Академпроект, 2000.
6. Медико-социально-психологическая реабилитация детей с ограниченными возможностями и социально-психологическая поддержка их семей / под ред. С.А. Беличевой. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2005.

5.1. Характеристика процесса социализации в подростковом и юношеском возрасте

Социализация в маргинальный переходный период от детства ко взрослости протекает на фоне кризисных явлений подросткового возраста, возраста пубертата, полового созревания и неравномерного ускоренного развития организма. У девочек подростковый возраст относят к 11–13 годам, у мальчиков — 13–15 лет. Кризис подросткового возраста в отличие от предыдущих кризисов в 1 и 3 года возникает не только за счет психологического новообразования, но и в связи с психофизиологическими кризисными явлениями, связанными с неравномерностью и ускоренностью развития организма в период полового созревания. Это проявляется в неравномерности развития сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, когда рост сердца может опережать рост сосудов, что вызывает головные боли, утомляемость, в отдельных случаях галлюцинации. Неравномерность развития костно-мышечной системы может выразиться в физических диспропорциях, когда при узкой грудной клетке могут быть несомерно большие конечности и т.д. Все это отягощает физическое и психологическое самочувствие подростков и требует щадящих физических нагрузок, а также тактичного отношения со стороны взрослых и сверстников.

«Гормональная буря», вызванная повышенной активностью эндокринной системы в период полового созревания, проявляется в повышенной возбудимости, эмоциональной неустойчивости, неадекватности эмоциональных реакций, непредсказуемости смены настроений подростка. Беспричинная плаксивость либо, наоборот, неуместная смешливость могут раздражать взрослых и приводить к скоропалительным необъективным выводам

о трудновоспитуемости подростка и в связи с этим к применению строгих наказаний.

Когда-то американский доктор Спок советовал родителям: «Не уподобляться угорелым кошкам», то есть не реагировать поспешно на все поступки ребенка, которые могут быть продиктованы отнюдь не злыми намерениями.

Половое созревание, протекающее в подростковом возрасте, вызывает серьезные проблемы в сфере взаимоотношений полов (первая влюбленность, повышенный интерес к вопросам интимной жизни, ранняя половая жизнь и связанные с ней последствия).

Нельзя не признать, что раннее начало половой жизни в подростковом и юношеском возрасте, отличающемся социальной инфантильностью, несет опасные последствия и для здоровья, и для будущей судьбы подростка. Когда мы говорим о способах и путях сдерживания ранней половой жизни юношества, не стоит забывать о процессах сублимации либидозных влечений, открытых З. Фрейдом. Сублимация пробуждающихся в подростковом возрасте половых инстинктов в различные виды интеллектуальной и физической активности — надежнейший путь снижения юношеской гиперсексуальности и повышения творческого созидательного потенциала подростка, юноши.

Тревогу и опасения внушает родителям и учителям первая влюбленность подростка. Но как это ни парадоксально на первый взгляд, первая влюбленность может сдерживать начало ранней половой жизни. Так, проведенное П.П. Блонским исследование детской сексуальности показало, что юношеская любовь носит романтический характер, и объект идеальной любви не переносится в сферу сексуальных фантазий. Напротив, первое робкое чувство влюбленности способно стать мощным фактором самовоспитания и самосовершенствования и требует бережного, тактичного отношения со стороны взрослых, родителей и учителей.

Половое воспитание в этом возрасте нельзя сводить только к сексуальному просвещению и знакомству с контрацепцией. В основе полового воспитания должно лежать воспитание культуры чувств, социальной ответственности и адекватной половой идентичности, способности ответственно выполнять социальные роли мужа, жены, отца, матери.

В подростковом возрасте резко меняется характер отношений со взрослыми, родителями, учителями, что выражается в повышенной критичности и конфликтности в отношениях со взрослыми. Подростковая конфликтность вызвана «конфликтом морали», когда мораль подчинения, характеризующая до сих пор отношения ребенка и взрослого, заменяется моралью равенства. Повышенная критичность по отношению ко взрослым при одновременном повышенном внимании к мнению сверстников объясняется, прежде всего, формированием психологического новообразования подросткового возраста — самосознания, самооценки. Формирование самооценки, самосознания в подростковом возрасте как психологического новообразования меняет социальную ситуацию развития, происходят также качественные изменения в содержательной и функциональной стороне социализации.

Для выявления особенностей социализации на рубеже старшего подросткового и раннего юношеского возраста нам необходимо ответить, прежде всего, на вопросы, связанные с определением ведущих институтов, механизмов, способов социализации в этом возрасте, а также на вопрос о роли и проявлении субъектно-активного начала у старшего подростка и юноши и уровне их социального развития.

Все эти вопросы имеют далеко не праздный интерес, с ответа на них начинается научно обоснованный подход к практике социального управления процессом социализации и к предупреждению десоциализации несовершеннолетних. В настоящее время в отечественной психологии достаточно полно изучены особенности психофизиологического развития подростков, при этом обстоятельно показано, в чем заключаются кризисные явления этого возраста.

Однако следует отметить, что в значительно меньшей мере изучена проблема социального развития подростка, и, по сути дела, остаются нераскрытыми вопросы о ведущих институтах, механизмах и способах социализации, а также о содержательной стороне процесса социализации в этом возрасте.

Одной из характерных отличительных черт переходного периода являются те серьезные изменения, которые происходят в это время в сфере самосознания. Когда подростковый возраст называют решающим этапом в формировании личности, имеют

в виду прежде всего тот факт, что в этот период закладываются основы самосознания, представления о себе как о субъекте труда, общения, познания.

Как отмечает И.С. Кон, юноша стоит на пороге великого выбора, выбора профессии, спутника жизни, жизненных идеалов, убеждений, мировоззрения. Без самопознания и достаточно полного представления о себе, о своих возможностях невозможны ни профессиональное, ни духовное самоопределение юноши. [55, с. 366]

Процесс формирования самосознания существенным образом изменяет характер отношений подростка с окружающими его людьми, как взрослыми, так и сверстниками, приводит к заметной перестройке институтов, механизмов и способов социализации.

У подростка довольно отчетливо проявляется выраженное стремление к самостоятельности, эмансипации, автономности от взрослых, выражающееся в обостренной критичности по отношению ко взрослым, родителям, учителям, в повышенной конфликтности со взрослыми. Это стремление к автономности от взрослого отнюдь не случайно. Подобным образом активно формирующееся у подростка сознание и самосознание «защищается» от внушающего влияния взрослых, от тех неосознаваемых механизмов социализации, которые до сих пор играли ведущую роль в социальной адаптации ребенка.

Вместе с тем у подростка появляется не менее настойчивое стремление к обществу сверстников, повышенное внимание к их мнению, повышенная потребность общения, самоутверждения. По сути дела эти два явления, характеризующие перестройку отношений со взрослыми и сверстниками, — следствия одного и того же процесса активного формирования самосознания, которое, как известно, затруднено без общения, без взаимодействия с себе подобными, на что в свое время указывал Л.С. Выготский. Таким образом, референтная группа сверстников, ориентация на ее нормы и ценности играют решающую роль в социализации подростка, в усвоении им определенного социального опыта и формировании внутренних поведенческих регуляторов, внутреннего плана сознания.

К выводу об особой важности, которую приобретают взаимоотношения со сверстниками в социальном развитии под-

ростка, пришли также и ведущие исследователи подросткового возраста за рубежом. Так, американский психолог В. Зельцер в изданной в 1982 году в США монографии «Социальное развитие подростков: динамическое функциональное взаимодействие» отмечает, что психологический процесс осознания подростком своей личности протекает в форме внутренней идентификации с определенной референтной группой. В подростковом возрасте такую группу составляют сверстники. «Контакт со сверстниками для подростка не менее важен, чем для младенца общение с матерью. Каждый подросток стремится, по сути дела, к достижению одной и той же цели — личного самоутверждения. Средствами ее достижения выступают взаимные представления членов группы друг о друге».

О той важной роли, которую играет референтная группа для социализации в переходный период, свидетельствуют результаты проведенного нами сравнительного исследования референтных групп, на которые ориентированы в своем поведении педагогически запущенные подростки с асоциальным поведением и их благополучные сверстники.

Для выявления референтной ориентации подростков — учащихся 7–8-х классов, которые были разделены на две группы (благополучных и педагогически запущенных учащихся с асоциальным поведением, по 300 человек в каждой группе), были заданы вопросы: «С чьим мнением вы считаетесь? а) одноклассников; б) друзей вне школы; в) взрослых».

1. При оценке своих плохих и хороших поступков?
2. При выборе профессии?
3. При выборе художественной литературы для чтения?»

Результаты опроса дополнялись материалами экспертного оценивания личности учащихся, проведенного по специальной методике, выявляющей степень социальной зрелости и характер асоциальных отклонений в поведении и сознании «трудных» учащихся.

Таким образом, мы попытались выявить реальную референтную группу в морально-этической, художественной и профессиональной ориентации подростков и сопоставить реальное поведение учащихся с их референтной ориентацией.

Результаты обработки ответов представлены в таблице 1.

**Реальные референтные группы благополучных
и «трудных» подростков**

Характер ориентации	Группы испытуемых	Ориентация на			нет ответа
		взрослых	одно-классников	друзей вне школы	
Морально-этические	Благополучные учащиеся	30%	37,5%	27,5%	5%
	Педагогически запущенные учащиеся	8,1%	13,5%	51,2%	27,2%
Художественные	Благополучные учащиеся	17,5%	52,0%	27,5%	3%
	Педагогически запущенные учащиеся	10,2%	24,8%	30%	35%
Профессиональные	Благополучные учащиеся	70%	12,5%	10%	7,5%
	Педагогически запущенные учащиеся	29%	8,7%	21,3%	41%

Какие же выводы позволяет сделать изучение референтных групп благополучных и трудновоспитуемых, педагогически запущенных учащихся? Во-первых, мы видим, что благополучные и трудновоспитуемые ориентируются на разные референтные группы. Так, в морально-этических ориентациях при оценке своих поступков благополучные, в первую очередь, считаются с мнением одноклассников (37,5%), во вторую — с мнением взрослых (30%) и лишь в третью очередь — с друзьями вне школы (27,5%). Большинство трудновоспитуемых (51,2%) ориентируются на мнение друзей вне школы, неформальные уличные компании, асоциальные группы. Достаточно большая часть учащихся оставили этот вопрос без ответа (27,2%), и лишь единицы трудновоспитуемых ориентируются при оценке своих поступков на взрослых и одноклассников (8,1% и 13,5%).

Судя по профессиональным ориентациям, подростки прежде всего предпочитают прислушиваться к мнению взрослых.

Однако у благополучных эти ответы составили 70%, а у педагогически запущенных — всего лишь 29%. По сравнению с благополучными школьниками почти в 6 раз превышено число педагогически запущенных, которые затрудняются с ответом на этот вопрос. То есть в таком важном вопросе, как выбор профессии, почти половине педагогически запущенных ребят практически не с кем посоветоваться.

Вообще количество оставленных без ответа вопросов у педагогически запущенных во всех трех случаях достаточно высоко. В морально-этической ориентации — 27,2%, что более чем в 5 раз больше, чем у благополучных, в художественной ориентации — 35% (более чем в 8 раз по сравнению с благополучными), в профессиональной ориентации — 41% (более чем в 6 раз). Это может свидетельствовать либо о весьма поверхностных неглубоких контактах этих подростков со своим окружением (взрослыми и сверстниками), либо об отсутствии стремления к самоанализу, а может быть, и о том и о другом вместе.

Одновременно с этим следует отметить, что ориентация на неформальные группы, друзей вне класса наблюдается у четвертой части (27,5%) благополучных учащихся, что, однако, не свидетельствует о нарушении процесса социализации, поскольку, как показывают дополнительные исследования, эти неформальные товарищеские группы формируются на основе социально значимой деятельности и полезных интересов под влиянием взрослых.

Таким образом, сопоставление, сравнение реальных референтных групп, на которые ориентируются «трудные» и благополучные подростки, позволяет сделать вывод о том, что референтные группы как механизм социализации играют весьма существенную роль в усвоении подростком определенного социального опыта. Содержание групповой деятельности, групповые нормы и ценности референтных групп в значительной степени определяют социальное развитие подростка, его ценностно-нормативные представления и ориентации, содержательную сторону процесса социализации в этом возрасте.

Учитывая ту важную роль, которую играют референтные группы в социализации подростка, весьма существенным для управления процессом социализации несовершеннолетних оказывается вопрос о референтной значимости того или иного коллек-

тива в глазах подростка, а также о причинах, способствующих ее снижению или обуславливающих, по выражению Я.Л. Коломинского, «потерю референтности». [54]

Поскольку основным содержанием процесса социализации в этом возрасте является формирование самосознания как важнейшего фактора профессионального и духовного самоопределения, на пороге которого стоят подросток и юноша, то и ответ на вопрос о выборе референтной группы подростком необходимо начинать с анализа условий, которые имеются в той или иной группе, коллективе для наиболее успешного формирования самосознания, самооценки, представления о себе, о своих силах и возможностях, а стало быть, в конечном счете для самоутверждения подростка. Стремление к самоутверждению, потребность в высоком престижном статусе среди сверстников органически присущи подростку. Чувствительность к мнению окружающих, сверстников прежде всего — характерная особенность подросткового возраста, обуславливаемая сложными процессами формирования самосознания в этом возрасте.

Не случайно Л.С. Выготский писал: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе через то, что она предъявляет другим» [33].

Сравнивая самооценки учащихся подростковых классов с ожидаемыми оценками от лица учителей, одноклассников и уличных друзей (для правонарушителей это были члены асоциальных групп, в составе которых было совершено преступление), мы пришли к выводу о так называемой престижной неудовлетворенности, то есть о неудовлетворенности несовершеннолетних правонарушителей своим престижным статусом в коллективе класса. Причем 52% изученных правонарушителей испытывали полную престижную неудовлетворенность и от лица учителей, и от лица одноклассников, в то время как в исследуемой группе благополучных школьников таких выявилось лишь 4%. 40% подростков-правонарушителей выявили частичную престижную неудовлетворенность либо от лица учителей (31%), либо от лица одноклассников (9%).

Таким образом, лишь 8% правонарушителей удовлетворены своим статусом в классе, в школе. Потребность самоутверждения реализуется, по сути дела, у «трудных» на улице, поскольку благоприятное соотношение самооценки (3,6 балла) и внешней

ожидаемой оценки (3,7 балла) выявлено у несовершеннолетних правонарушителей лишь среди внешкольных уличных друзей. [16]

В свою очередь реализация потребности самоутверждения сопряжена с двумя важнейшими условиями. Во-первых, с наличием определенной сферы деятельности, позволяющей человеку в полной мере реализовать себя. А во-вторых, с наличием общественного признания своей деятельности, выраженного окружающими, и если говорить о подростках, то наличием общественной оценки, одобрения именно со стороны референтной группы сверстников, играющей важную роль в социализации подростка.

Невозможность добиться успеха, отсутствие такой деятельности, в которой подросток может реализовать себя, психологический дискомфорт, наступающий в результате престижной неудовлетворенности, как это бывает с «трудными» в классе в силу их слабой успеваемости, конфликтов с учителями и одноклассниками, ведут к отчуждению от коллектива класса, снижению его референтной значимости в глазах подростка, к поискам иной предпочитаемой среды общения и референтной группы сверстников. И когда эта группа формируется вне социально значимой деятельности, в условиях пустого времяпрепровождения и рискованных хулиганских занятий, стремление к самоутверждению, стремление быть на уровне в глазах своей референтной группы становится основным криминализирующим фактором, делающим такую группу, по меткому выражению А.М. Яковлева, «катализатором» преступного поведения несовершеннолетних. [14]

Совершенно иной эффект можно наблюдать, когда потребность общения и самоутверждения реализуется в референтной группе сверстников, формирующейся на основе социально значимой деятельности. Например, в специализированном подростковом клубе, где общение и самоутверждение ребят происходит на основе разнообразного круга полезных дел, спортивных занятий, участия в органах клубного самоуправления, в технических клубах и спортивных школах, где не просто функционируют кружки и секции, а есть настоящий детский коллектив, созданы благоприятные условия для общения и самоутверждения подростков.

В таких случаях не только не возникает проблема трудновоспитуемости, но и успешно идет перевоспитание, ресоциализация несовершеннолетних правонарушителей.

Таким образом, деятельность, на основе которой в условиях референтной группы реализуется потребность самоутверждения подростка, или, иными словами, референтно значимая деятельность, играет чрезвычайно важную, по сути дела, ведущую роль в социальном развитии подростка, что необходимо учитывать в социально-педагогической работе по организации воспитывающей среды.

Юношеский возраст 16–17 лет совпадает с окончанием школы и важнейшим этапом в жизни человека — выбором профессии. Мотивы выбора профессии могут быть самыми разными: материальные, престижные, советы родителей, пример успешных знакомых и т.д. Однако в любом случае успешность профессиональной деятельности и удовлетворенность от работы возникают, когда выбранная профессия совпадает со склонностями и способностями человека, то есть тем, что называют призванием.

Социальные педагоги совместно с психологами должны помочь юноше определиться с выбором профессии в соответствии со своими способностями и склонностями, используя при этом достаточное количество валидных тестов-опросников и собственное наблюдение.

Важнейшим условием самостоятельного правильного выбора профессии является сформированная адекватная самооценка юноши. То есть юноша должен адекватно оценивать себя как субъект познания, общения, труда. Неадекватная, как завышенная, так и заниженная, самооценка, а также плохие советчики в выборе профессии отрицательно сказываются как на самочувствии, так и негативно отражаются на социальном статусе человека в профессиональном сообществе.

Известна формула В. Джеймса:

$$\text{Самочувствие} = \frac{\text{самооценка}}{\text{уровень притязаний}}.$$

То есть когда уровень притязаний оказывается выше самооценки, неизбежны психологический дискомфорт, чувство зависти к более успешным людям, обвинение других людей и обстоятельств в своих неудачах. Все это делает личность ущербной и не способствует ее жизненному успеху.

Поэтому особое внимание в социально-педагогическом сопровождении социализации подростка и юноши должно уделяться изучению межличностных отношений в коллективе класса, выявлению социометрического статуса подростка, его самооценки.

На эти же проблемы в первую очередь должна быть сориентирована социально-психологическая диагностико-коррекционная работа психолога, которая проводится в тесном взаимодействии с социальными педагогами и учителями.

Большими возможностями в социально-педагогическом сопровождении социализации подростков и юношей располагают социально-психологические тренинги, включая тренинги коммуникативных умений и навыков, тренинги личностного роста, тренинги адекватного восприятия себя, других, ситуаций общения. Учитывая, что основным психологическим новообразованиям подросткового возраста является формирование самооценки, которая далеко не всегда бывает адекватной, социальному педагогу важно овладеть технологией проведения соответствующих тренингов, успешный опыт которых в настоящее время у нас нарабатан.

Так, полная структура тренинговых занятий для подростков «Узнай себя» М.Ю. Трифоновой опубликована в «Вестнике психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы», 2009, № 4. В этом же журнале в №№ 1, 2, 3 за 2008 год опубликован тренинг общения для подростков «Понять себя и других» В.Р. Дисненко.

Несмотря на разницу целей и задач различных социально-психологических тренингов, есть некоторые общие требования к организации тренинговых групп и структуре тренинговых занятий.

- Тренинговые группы подбираются с количеством участников 10–15 человек, близких по возрасту, социальному интеллекту и этическим представлениям участников.
- Тренинговые занятия требуют от участников активности, вовлеченности, полного погружения в тренинговую ситуацию, для чего необходимо отдельное помещение, в которое закрыт доступ посторонних людей, не участвующих в тренинге.
- Для ведущего и участников тренинга должна действовать этическая норма недопустимости обсуждения чьих-либо

проблем «за их спиной», и тем более с людьми, не участвующими в тренинге.

- В тренинге признается право каждого на высказывание собственного мнения. Иногда вводится правило «холодного» и «горячего» кресла. На «горячем» можно узнать мнение членов группы о себе и своем поведении, на «холодном» — отдыхать.
- Каждый участник тренинга может сказать «Стоп», если он не готов обсуждать проблему или думает, что выполняемое упражнение может нанести ему психологическую травму.
- Каждое тренинговое занятие имеет три этапа:
 - 1) организационный этап (приветствие и самопрезентация участников, упражнение для снятия напряжения и вхождения в контакт с группой);
 - 2) рабочий этап (выполнение запланированных упражнений и заданий);
 - 3) завершающий этап, включающий подведение итогов, анализ эффективности занятия, упражнения для позитивного эмоционального настроения.

Наряду с тренингами для подростков социальному педагогу полезно также освоить социально-психологические тренинги для родителей, обучающие принципам и педагогическим приемам воспитания детей в семье в соответствии с особенностями социализации на каждом возрастном этапе развития, а также освоению методов разрешения и предупреждения детско-родительских и супружеских конфликтов, создания в семье благоприятного психологического климата, позволяющего семье в полной мере выполнять роль ведущего института социализации несовершеннолетних.

5.2. Социально-педагогическая диагностика уровня социального развития и социальной дезадаптации подростков

Общую оценку уровня социального развития должны уметь давать не столько психологи, сколько социальные педагоги, которые наблюдают подростков в процессе их общения, учебы, повседневной деятельности. Важно вооружить их картой наблюдения, позволяющей организовать социально-педагогическое

наблюдение в соответствии с обозначенными в карте критериями и показателями социального развития.

Социально-педагогическое наблюдение ориентировано не на разовые одномоментные срезы, а на длительное лонгитюдное изучение, которое способно дать более полное и объективное представление о личности дезадаптированного подростка и выявить наметившиеся тенденции его социального развития.

При составлении карты социально-педагогического наблюдения дезадаптированного подростка в первую очередь важно определить критерии уровня социального развития и в соответствии с каждым критерием — показатели социального развития.

Критерии определяются, как было сказано выше, исходя из основных сфер социализации: «индивид и профессия», «индивид и общество», «индивид и самопознание» и визуально фиксированных признаков асоциального отклоняющегося поведения. При этом важно, чтобы критерии соответствовали не только основным сферам социализации, но и возможностям и требованиям к степени освоения социального опыта именно в подростковом возрасте. Таким образом, было выбрано тринадцать критериев уровня социального развития, каждый из которых, в свою очередь, проградуирован по пятибалльной шкале.

Ниже излагается подробное описание карты социально-педагогического обследования, позволяющей выявить уровень социального развития дезадаптированных подростков, а также показать, как интерпретируются и используются в социально-педагогическом сопровождении и коррекционно-реабилитационной работе результаты этих наблюдений.

Социально-педагогическое наблюдение помогает составить общую оценку уровня социального развития дезадаптированных подростков, выявить их отношение к учебной деятельности, педагогическим воздействиям, степень развития их профессиональных интересов и намерений, позволяющих включиться в систему профессионально-трудовых отношений, степень усвоения ценностно-нормативных представлений и способность в соответствии с ними регулировать и оценивать себя и свое поведение, поведение окружающих, характер и степень девиантных проявлений, связанных с употреблением алкоголя, курением, сквернословием.

Карта заполняется социальными педагогами на основе наблюдения, изучения учебной, общественной, трудовой деятельности подростка, характера его взаимоотношений с одноклассниками, учителями, родителями, друзьями, а также в результате бесед, сбора независимых характеристик, которые дают окружающие подростку, условиям его семейного и школьного воспитания и внешкольной среды. Естественно, социальный педагог не должен афишировать наблюдение и сбор необходимого материала и рассматривать своего подопечного как «подопытного кролика». Как правило, необходимый для заполнения карты материал собирается в процессе непосредственного общения и совместной деятельности с подростком и его окружением.

Карта вместе с показателями социального развития разработана С.А. Беличевой и впервые опубликована в диссертации на соискание степени доктора психологических наук «Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних» (М.: МГУ, 1989).

Карта социально-педагогического обследования уровня социального развития подростков

Фамилия, имя, отчество _____
Год рождения _____

Показатели социального развития подростка

1. Наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений:

— профессиональные намерения и планы отсутствуют из-за негативизма и циничного отношения к труду (1);

— планы и намерения отсутствуют по легкомыслию и бездушности (2);

— планы неопределенные, иногда нереальные (3);

— планы и профессиональные намерения в основном определены, но нет активной подготовки к будущей профессии (4);

— профессиональные планы и намерения выражены четко, осуществляются ознакомление с будущей профессией, подготовка к ней (5).

2. Отношение к учебной деятельности:

— отношение негативное, к урокам не готовится, пропускает занятия (1);

— к урокам готовится нерегулярно, под контролем взрослых (2);

— отношение добросовестное, но без увлечения, не ради знаний, а ради оценок (3);

— отношение сознательное, добросовестное, интерес проявляется избирательно, не ко всем предметам (4);

— отношение увлеченное, сознательное, добросовестное (5).

3. Уровень развития полезных интересов, знаний, навыков, умений (спортивные, трудовые, технические, художественные и т.д.):

— индифферентность интересов, преобладание пустого времяпрепровождения (1);

— интересы поверхностные, неустойчивые, развлекательного характера (2);

— интересы и полезные занятия не получили самостоятельного углубленного развития, формируются больше под влиянием других (3);

— интересы глубокие, разносторонние, но не закреплены в полезных знаниях, навыках, умениях (4);

— глубокие интересы, выражающиеся в самостоятельной работе по закреплению полезных знаний, навыков, умений (5).

4. Отношение к педагогическим воздействиям:

— резкая, грубая форма неприятия любых педагогических воздействий, замечаний, порицаний (1);

— неприятие педагогических воздействий в форме пассивного сопротивления, игнорирования, упрямства (2);

— избирательное отношение к педагогическим воздействиям в зависимости от характера взаимоотношений с учителями (3);

— к замечаниям учителей склонен прислушиваться, наказания и поощрения правильно воспринимает (4);

— чутко реагирует на замечания учителей, болезненно переживает порицания, старается не повторять осуждаемых действий, поступков (5).

5. Коллективистские проявления, способности считаться с коллективными интересами, нормами коллективной жизни:

— бравивирует своим негативным отношением к нормам коллективной жизни, к общественному мнению в классе (1);

- к общественному осуждению относится равнодушно (2);
- внешне конформное поведение, но не живет интересами коллектива (3);
- с большей частью класса сохраняет товарищеские отношения, дорожит общественным мнением (4);
- развитое чувство справедливости, товарищества, взаимовыручки и взаимопомощи (5).

6. Способность критически, с позиции норм морали и права оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников:

- открытое неприятие норм морали, права, одобрительное отношение к циничным антиобщественным поступкам (1);
- в большей степени ориентируется на антиобщественные нормы и ценности и в соответствии с ними оценивает поступки окружающих (2);
- равнодушно, безразличное отношение к нарушениям норм общественной морали, права, «нейтральность» ценностно-нормативных представлений (3);
- способность различать «плохие» и «хорошие» поступки и поведение, осуждать и одобрять их (4);
- активное неприятие антиобщественных проявлений, стремление бороться с ними (5).

7. Самокритичность, наличие навыков самоанализа:

- навыков самоанализа не имеет и самокритичностью не обладает и не стремится их развивать (1);
- самоанализ может иногда возникнуть под влиянием осуждения окружающих (2);
- самоанализ отсутствует либо слабо выражено критическое отношение к себе (3);
- самоанализ и самокритичность проявляются, но не всегда выражаются в активных условиях по самовоспитанию (4);
- самоанализ и самокритичность являются основой программы самовоспитания и самосовершенствования (5).

8. Способность к сопереживанию, эмпатия:

- проявление жестокости по отношению к товарищам, младшим, слабым, животным (1);
- способность совершать жестокие поступки «за компанию», под влиянием других (2);
- равнодушие, невнимательность в отношениях с одноклассниками, товарищами (3);

- сопереживание по отношению к близким, родным (4);
- высокоразвитая действенная эмпатия, выражающаяся в способности сопереживать не только близким, но и окружающим в чужой боли, радости, стремлении помочь (5).

9. Волевые качества. Невосприимчивость к дурному влиянию. Способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении:

- использование сильных волевых качеств в антиобщественных целях (1);
- слепое подчинение чужому негативному влиянию, импульсивность, слабая волевая регуляция поведения (2);
- стремление уходить от ситуаций, требующих волевого начала, преодоления трудностей принятия решений, сопротивления среде и т.д. (3);
- хорошо выраженная волевая саморегуляция, позволяющая противостоять чужому влиянию, преодолевать трудности внешнего и внутреннего характера (4);
- сильные волевые начала, проявляющиеся не только на уровне саморегуляции собственного поведения, но и в коллективе, в способности направлять коллективные общественно полезные действия (5).

10. Внешняя культура поведения:

- неряшливость, запущенность одежды, прически, отсутствие культурных навыков общественного поведения (1);
- безвкусица внешнего вида, бравирование псевдомодной одеждой, прической, вульгарность манер (2);
- безразличие к внешности, отсутствие эстетического начала в отношении к своему внешнему виду, к манере поведения (3);
- аккуратный, подтянутый внешний вид, высокая культура поведения (4);
- эстетическая воспитанность, развитое чувство вкуса, проявляющееся в одежде, поведении, манере держаться (5).

11. Отношение к алкоголю:

- злоупотребление алкоголем либо регулярное употребление наркотиков, токсических веществ (1);
- эпизодическое употребление алкоголя либо токсических веществ (2);
- нейтральное, терпимое отношение к алкоголю, непонимание вреда, который приносят алкоголь, токсические вещества (3);

- осознанный отказ от употребления спиртного, связанный с пониманием социальной опасности и вреда алкоголя (4);
- активная позиция в борьбе с алкоголизацией и наркоманией.

12. Отношение к курению:

- закрепившаяся привычка к курению (1);
- эпизодическое курение (2);
- воздержание от курения благодаря запретам родителей, учителей (3);
- осознанный, самостоятельный отказ от курения (4);
- активное неприятие курения в отношении себя и своих товарищей (выбор друзей) (5).

13. Культура речи:

- сквернословие, употребление нецензурных выражений в общественных местах, в присутствии девушек, женщин, взрослых (1);

- эпизодическое сквернословие «по случаю» (2);

- избежание нецензурных выражений (3);

- активное стремление очистить речь от сквернословия (4);

- высокая культура речи, богатый лингвистический запас (5).

Однако чтобы составить представление об уровне и норме социального развития и степени социальной дезадаптации, необходимо иметь некоторые ориентировочные оценки по каждому из предложенных выше показателей.

В свое время в процессе работы над докторской диссертацией под нашим руководством было обследовано три группы старших подростков по 100 человек в каждой группе. Первую группу составили благополучные подростки, две другие — дезадаптированные, с разной степенью дезадаптации. Вторую группу составили так называемые педагогически запущенные подростки, характеризующиеся школьной дезадаптацией в рамках школьного учебно-воспитательного процесса.

В третью группу вошли так называемые социально запущенные подростки с более высокой степенью социальной запущенности, характеризующиеся серьезными асоциальными проявлениями и отчуждениями от основных институтов социализации семьи и школы и состоящие на учете в милиции.

Экспертам по пятибалльной системе предлагалось в соответствии с вышеприведенной картой социально-педагогического

обследования провести оценку уровня социального развития подростков. Затем результаты этого обследования были подвергнуты статистическому анализу и проведено сравнение по каждой из трех групп обследуемых подростков. Значимость различий рассчитывалась с помощью критерия Стьюдента, результаты обработки сведены в таблицы 2 и 3.

Таблица 2

**Результаты экспертной оценки уровня социального развития
испытуемых 1, 2, 3-й групп**

№	Показатели социального развития	Средние оценки (в баллах)			Среднее квадратичное отклонение		
		I группа x_1	II группа x_2	III группа x_3	I группа Q_1	II группа Q_2	III группа Q_3
1.	Профессиональные намерения	4.17	3.47	2.31	0.83	0.52	0.86
2.	Отношение к учебной деятельности	3.83	2.40	2.22	1.05	0.83	0.86
3.	Полезные знания, навыки, интересы	3.90	3.07	2.19	0.96	0.79	1.01
4.	Отношение к педагогическим воздействиям	4.07	2.8	1.83	0.87	0.86	0.88
5.	Коллективистские проявления	4.38	3.13	2.00	0.72	0.74	1.09
6.	Критичность, способность оценивать окружающих с позиции морали, права,	3.47	2.53	1.67	0.86	0.64	0.76
7.	Самокритичность, самоанализ	3.23	2.27	1.42	0.93	0.70	0.604
8.	Самопереживание, эмпатия	3.67	2.53	1.92	0.84	0.74	0.84
9.	Волевые качества	4.07	3.00	1.64	0.87	0.65	0.68

Окончание табл. 2

№	Показатели социального развития	Средние оценки (в баллах)			Среднее квадратичное отклонение		
		I группа x_1	II группа x_2	III группа x_3	I группа Q_1	II группа Q_2	III группа Q_3
10.	Внешняя культура поведения	4.17	3.00	2.19	0.65	1.00	1.12
11.	Отказ от употребления алкоголя	4.73	2.47	2.11	0.64	1.55	1.45
12.	Отказ от курения	4.43	2.33	1.83	0.97	1.34	1.16
13.	Отказ от сквернословия	4.00	2.60	1.64	1.20	1.55	0.93

Таблица 3

Показатели социальной зрелости	Различие (в баллах)		t-критерий Стьюдента	
	$x_1 - x_2$	$x_2 - x_3$	t 1, 2	t 2, 3
1. Профессиональные намерения	0,70	1,16	7,14	11,5
2. Отношение к учебной деятельности	1,43	0,18	10,68	1,51
3. Полезные знания, навыки, интересы	0,83	0,88	6,67	6,86
4. Отношение к педагогическим воздействиям	1,27	0,97	10,38	7,88
5. Коллективистские проявления	1,25	1,13	12,10	8,57
6. Критичность, способность оценивать с позиции норм морали и права	0,94	0,86	8,76	8,65
7. Самокритичность, самоанализ	0,96	0,85	8,24	9,21
8. Сопереживание, эмпатия	1,14	0,61	10,18	5,45
9. Волевые качества	1,07	1,36	9,85	14,4
10. Внешняя культура поведения	1,17	0,81	9,81	5,39
11. Отказ от употребления алкоголя	2,26	0,36	13,47	1,69
12. Отказ от курения	2,10	0,50	12,69	2,82
13. Отказ от сквернословия	1,40	0,96	7,14	5,31

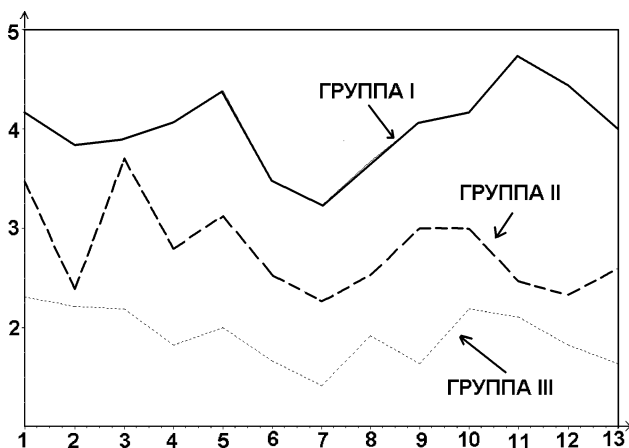


Рис. 3. Соотношение уровней социального развития:
 I группа — благополучные учащиеся;
 II группа — педагогически запущенные;
 III группа — социально запущенные

Оценка в баллах

Показатели социального развития:

- 1 — наличие положительно ориентированных жизненных планов профессиональных намерений;
- 2 — отношение к учебной деятельности;
- 3 — развитие полезных знаний, навыков, интересов;
- 4 — адекватность отношения к педагогическим воздействиям;
- 5 — коллективистские проявления;
- 6 — критичность, способность правильно оценивать других;
- 7 — самокритичность, самоанализ;
- 8 — способность к самопереживанию, эмпатия;
- 9 — волевые качества;
- 10 — внешняя культура поведения;
- 11 — отказ от употребления алкоголя;
- 12 — отказ от курения;
- 13 — отказ от сквернословия.

Итак, ранжирование различий по группе благополучных (1) и группе педагогически запущенных (2) показывает, что:

1-е место (уровень различия 2,2–2,10 балла) занимают признаки 11, 12, т.е. наибольшее различие выявилось в оценке таких социальных проявлений, как употребление алкоголя и курения. Различия значимы при $p = 0,001$;

2-е место (уровень различий 1,43–1,25 балла) занимают признаки 2, 4, 5, 13, т.е. различие по отношению к учебной деятельности, к педагогическим воздействиям, по коллективистским проявлениям и употреблению нецензурных выражений. Различия значимы при $p = 0,001$;

3-е место (уровень различий 1,17–1,07 балла) занимают признаки 8, 9, 10, т.е. различие по таким качествам, как сопереживание, волевые качества, внешняя культура поведения. Различия значимы при $p = 0,001$;

4-е место (уровень различий 0,95–0,94 балла) занимают признаки 6, 7, т.е. проявляются различия по степени критичности, способности оценивать окружающих с позиции норм морали и права, а также по степени самокритичности, развития навыков самоанализа. Различия значимы при $p = 0,001$;

5-е место (уровень различий 0,83–0,70 балла) — наименьшие различия характерны для признаков 1 и 3, выражающих уровень развития профессиональных ориентации и намерений, а также уровень развития полезных знаний, навыков, интересов. Различия значимы при $p = 0,001$.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что по всем показателям социального развития благополучных и педагогически запущенных подростков эксперты, учителя, воспитатели выявляют значимые различия, которые, тем не менее, определенным образом ранжируются. Наиболее заметные различия у благополучных и педагогически запущенных учащихся наблюдаются на уровне проявлений асоциального поведения (сквернословие, курение, дерзкие выходки), а также по отношению к учебной деятельности и требованиям, предъявляемым учителями и классным коллективом. Отсюда очевидно, что начальная стадия десоциализации характеризуется, прежде всего, дезадаптацией поведенческого характера в условиях школьного учебно-воспитательного процесса.

В то же время на ранней стадии у педагогически запущенных в меньшей степени проявляется различие по таким важным

показателям социального развития, как формирование профессиональных намерений и ориентации, а также полезных знаний, навыков, интересов, связанных, как правило, с будущей рабочей специальностью, которую выбирают и к которой достаточно рано начинают готовиться педагогически запущенные. Незначительны также и различия в отношении к нормам морали и права, в способности педагогически запущенных оценивать себя и других с позиции этих норм, в уровне критичности и самокритичности.

Однако значительно большие по сравнению с ценностно-нормативными представлениями различия наблюдаются в характере эмоционально-волевой сферы. Это свидетельствует о том, что затруднения в саморегуляции своего поведения педагогически запущенные испытывают не столько на когнитивном, сколько на эмоционально-волевом уровне. То есть различные проступки и асоциальные проявления у них связаны не столько с незнанием, непониманием или неприятием общепринятых моральных и правовых норм, сколько с неспособностью тормозить себя, свои аффективные вспышки или противостоять влиянию окружающих.

Ранжирование уровня различий в оценке личности педагогически и социально запущенных учащихся выявило те диагностически значимые признаки, которые отличают социально запущенных от педагогически запущенных.

I место (уровень различий 1,36–1,13 балла) — наибольшие различия проявляются в признаках 1, 5, 9, т.е. в степени выраженности профессиональных намерений и ориентации, в коллективистских проявлениях и в волевых качествах педагогически и социально запущенных учащихся. Различия значимы при $p = 0001$.

II место (уровень различия 0,97–0,80 балла) — различия в признаках 3, 4, 13, т.е. в степени выраженности полезных знаний, навыков, интересов, в отношении к педагогическим воздействиям, в сквернословии. Различия значимы при $p = 0,001$.

III место (уровень различий 0,86–0,80 балла) — различия в признаках 6, 7, 10, показывающих наличие критичности, способности с позиции норм морали и права оценивать себя, других, способности к самоанализу, а также наличие внешней культуры поведения. Различия значимы при $p = 0,001$.

IV место (уровень различий 0,61 балла) — различия в признаке 8, т.е. в развитии эмпатии, сопереживания. Различия значимы при $p = 0,001$.

У место (уровень различий 0,35–0,18 балла) — наименьшие различия в отношении к учебной деятельности (2), в отношении к алкоголю (11), к курению (13). Различия не значимы при $p = 0,005$.

Судя по оценкам экспертов, социальная запущенность по сравнению с педагогической характеризуется, прежде всего, низким уровнем развития профессиональных намерений и ориентации, а также полезных интересов, знаний, навыков, еще более активным сопротивлением педагогическим требованиям и требованиям коллектива, нежеланием считаться с нормами коллективной жизни. Отчуждение социально запущенных от таких важнейших институтов социализации, как семья и школа, приводит к затруднениям в профессиональном самоопределении, заметно снижает их способность к усвоению ценностно-нормативных представлений, норм морали и права, способность оценивать себя и других с этих позиций, руководствоваться общепринятыми нормами в своем поведении.

Наряду с диагностически значимыми признаками, позволяющими различать педагогическую и социальную запущенность, в ходе исследования выявились сходные признаки, по которым не обнаружилось значимых различий (отношение к учебной деятельности, асоциальные проявления, употребление алкоголя, курения).

Эти проявления выступают в роли «сигналов-признаков», на основе которых происходит формирование стереотипа «трудный подросток». Стереотип «трудный подросток» отрицательно проявляет себя в социальной перцепции учителя, способствует стиранию различий и граней между педагогически и социально запущенными учащимися. Именно наличие общих негативных качеств мешает рассмотреть то полезное, что есть в поведении и личности педагогически запущенного (прежде всего трудолюбие, овладение рабочими профессиями), и с опорой на полезные качества успешно осуществлять воспитательную работу с этой категорией учащихся.

Средний показатель уровня социального развития для благополучных подростков составляет 4 балла, и показатели социального развития по всей шкале колеблются вокруг 4 баллов.

Средний показатель уровня социального развития педагогически запущенных, характеризующихся школьной дезадаптацией, составил 3,6 балла, и показатели колеблются вокруг 3 баллов.

Средний показатель социального развития социально запущенных, социально дезадаптированных подростков составляет 2,4 балла, и соответственно показатели всей шкалы колеблются вокруг 2 баллов.

Отсюда можно сделать вывод, что дезадаптация характеризуется сниженным уровнем социального развития, и чем больше степень дезадаптации, тем ниже уровень социального развития подростка, тем менее он готов полноценно включиться в систему общественных отношений.

Начальная стадия, так называемая школьная дезадаптация, характеризуется наличием профессиональных намерений и навыков, а также связанными с ними интересами, что дает основание для успешной коррекционно-реабилитационной работы в условиях школьного учебно-воспитательного процесса. Более глубокая стадия социализации характеризуется не только пренебрежительным отношением к учебе, но и несформированностью профессиональных намерений и интересов, что затрудняет реабилитацию в условиях школьного коллектива, и необходим перевод социально дезадаптированных подростков в специальные центры социально-педагогической реабилитации и спец-ПТУ.

Эта методика, прежде всего, позволяет выделить диагностически значимые признаки, по которым учитель, социальный педагог могут судить о степени социальной запущенности подростков и отличить школьную и социальную дезадаптацию, что крайне важно для определения коррекционно-реабилитационной программы и программы социально-педагогического сопровождения.

5.3. Методика Терстона как оценка социальных установок и ценностных ориентаций подростков

Как мы уже отмечали выше, наряду с уровнем социального развития важно иметь представление о содержательной и функциональной стороне процесса социализации дезадаптированных подростков, что, в свою очередь, позволяет более точно и адресно составить программу социально-педагогического сопровождения и коррекционно-реабилитационной работы.

Содержательная сторона процесса социализации подростка представляет собой, прежде всего, систему внутренних регуляторов — социальных установок и ценностных ориентаций, регулирующих поведение подростка в условиях его ближайшего окружения, в основных сферах его жизнедеятельности, учебы, досуга, внутрисемейного, дружеского, школьного общения. Такого рода изучение невозможно провести прямым опросником, оно требует более тонкого психологического метода — тестирования, которое позволит снизить влияние самоконтроля в процессе диагностики.

Для изучения социальных установок и социальных ориентаций подростков нами была использована весьма оригинальная, на наш взгляд, методика Терстона, позволяющая выявить и градуировать содержание ценностных ориентаций в соответствии с определенными оценочными шкалами.

Следует отметить, что нами был использован лишь сам принцип методики Терстона, выбор же оценочных шкал и их содержание разрабатывались самостоятельно с тем расчетом, чтобы, во-первых, означенные социальные ценности были доступны для понимания и осознания подростками и получили определенную актуализацию в их собственном опыте, а также достаточно адекватно отражали социальные нормы одобрения либо осуждения, характерные для нашего общества. Таким образом, в качестве оценочных шкал были выбраны: I — труд, II — учеба, III — чтение, IV — уважение окружающих, V — кино, VI — употребление алкоголя.

То есть выявлялись ценностные ориентации, выполняющие функции внутренних поведенческих регуляторов в сфере труда, общения, познания, в сфере досуга. При этом наряду с выяснением непосредственных ценностных ориентаций, заданных перечисленными шкалами, предложенная методика позволяет выявить опосредованным путем ряд ценностно-нормативных представлений, выражающих отношение к некоторым важным социальным и моральным нормам и ценностям. Так, выявление той ценности, которую представляет в глазах подростка «уважение окружающих», позволяет судить в целом об отношении к общепринятым нормам морали, которые представлены общественным мнением. И, выражая определенное отношение к мнению окружающих, подросток тем самым в определенном смысле

выражает свое отношение к тем нормам и ценностям, которые разделяются окружающими. Позитивное отношение к алкоголю в некотором смысле также симптоматичный признак, свидетельствующий о наличии асоциальных проявлений в поведении и сознании подростка, поскольку социальная дезадаптация несовершеннолетних в первую очередь выражается именно в употреблении алкоголя, курении, употреблении токсических и наркотических средств.

Отношение к каждой из названных социальных ценностей представлено семью различными высказываниями, выражающими разную степень как положительного, так и отрицательного отношения к названному явлению.

**СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ШКАЛ,
ВЫЯВЛЯЮЩИХ ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ, УЧЕБЕ,
ЧТЕНИЮ, УВАЖЕНИЮ ОКРУЖАЮЩИХ, КИНО,
УПОТРЕБЛЕНИЮ АЛКОГОЛЯ**

(адаптированная С.А. Беличевой методика Терстона
по выявлению ценностных ориентаций и социальных
установок подростка)

I. Отношение к труду

1. Труд приносит радость.
2. Труд — залог счастья.
3. Без труда жизнь человека невообразима.
4. Труд является одним из видов полезной деятельности.
5. Труд надоедлив, но необходим.
6. Труд необязателен для счастья человека.
7. Труд — это мука.

II. Отношение к учебе

1. Самое большое богатство человека — знания.
2. Учение необходимо, чтобы чувствовать себя счастливым.
3. Без учебы жизнь человека невообразима.
4. Учеба — один из видов полезной деятельности.
5. Учение не приносит никакой пользы.
6. И без учения можно жить безбедно.
7. Учение — мука.

III. Отношение к чтению

1. Чтение — самое интересное и увлекательное занятие.
2. Читать полезно и интересно, чтение развивает.
3. За чтением не скучно проводить время.
4. Чтение — один из видов полезных занятий.
5. Долго читать скучно.
6. Чтение — надоедливое, скучное занятие.
7. Без книг можно обойтись, они не нужны.

IV. Отношение к уважению окружающих

1. Самое большое счастье — быть уважаемым, полезным людям человеком.
2. Авторитет среди людей — большая ценность.
3. Ради того, чтобы иметь авторитет и уважение, стоит хорошо трудиться и быть принципиальным.
4. Авторитет и уважение полезны для жизненного успеха.
5. Не вижу большой пользы в уважении людей.
6. И без уважения людей можно чувствовать себя счастливым.
7. Главное — не уважение людей, а материальная обеспеченность.

V. Отношение к кино

1. Если бы не было кино, жизнь была бы значительно скучнее.
2. Кино — наилучшее средство развлечения и отдыха.
3. Кино полезно, оно развивает.
4. Кино — один из видов развлечения.
5. Кино — пустое времяпрепровождение.
6. Сидеть в кино надоеливо.
7. Кино совершенно не нужно.

VI. Отношение к употреблению алкоголя

1. Пить вино — выражение мужественности.
2. Большое удовольствие — проводить время в компании с вином.
3. Без вина жизнь человека скучна.
4. Вино любит умеренность.
5. Вино понижает работоспособность и умственную деятельность.
6. Вино — источник всех преступлений.
7. Вино губит человека.

Каждая оценочная шкала представлена тремя высказываниями как положительного и тремя высказываниями отрицательного отношения к социальной ценности, а также одного нейтрального отношения, представленного данной шкалой.

Испытуемому предлагается конверт с семью высказываниями, градуированными от +3 до -3 на шкале (см. рис. 4).

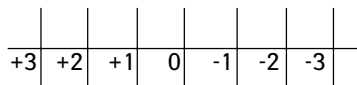


Рис. 4. Градуированная шкала

Находящиеся в конверте высказывания также заранее пронумерованы психологом от 1 до 7 в соответствии с общепринятыми нормами морали. Так скажем, самая одобряемая, соответствующая норме высказывания, имеет № 1, нейтральная — № 4, самая неодобряемая соответствует норме № 7. Эти номера выставляются незаметно для испытуемого на обратной стороне карточек, на которых отпечатаны предлагаемые по каждой шкале высказывания. Испытуемый самостоятельно по степени своего предпочтения выкладывает на градуированной от +3 до -3 шкале высказывания, содержащиеся в конверте, и затем психологи протоколируют ответы испытуемого в специальной таблице, где высказывания пронумерованы от 1 до 7. В графу против каждого из них заносится балл со шкалы, выставленный в соответствии с выбором и предпочтением испытуемого. Отдельно просчитываются средние баллы по позитивным высказываниям (от № 1 до № 4) и отдельно по негативным высказываниям (от № 4 до № 7). Таким образом, по шести обозначенным выше шкалам было протестировано три группы старших подростков по 100 человек в каждой группе. Принцип подбора групп был описан в предыдущей главе так же, как при оценке уровня социального развития:

I группу составили благополучные подростки;

II группу — педагогически запущенные, характеризующиеся школьной дезадаптацией;

III группу — социально запущенные, характеризующиеся социальной дезадаптацией.

Изучение ценностных и референтных ориентаций проводилось с тем же контингентом испытуемых, что и оценка уровня социального развития.

Сравнительные результаты изучения ценностных ориентаций представлены на рисунке 5.

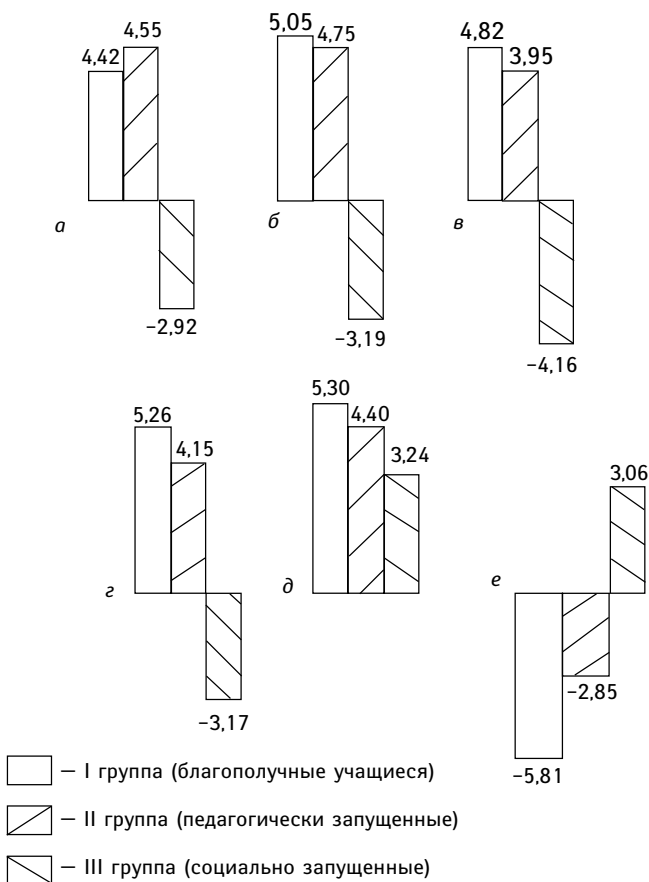


Рис. 5. Сравнительные ценностные ориентации благополучных, педагогически запущенных и социально запущенных подростков

На диаграммах представлены сравнительные ценностные ориентации по отношению к труду (а), к учебе (б), к чтению (в), к уважению окружающих (г), к кино (д), к употреблению алкоголя (е).

Здесь наглядно представлена сравнительная картина механизмов внутренней регуляции благополучных, педагогически запущенных и социально запущенных подростков, каковы ценностные ориентации и социальные установки, регулирующие поведение подростков в основных сферах их жизнедеятельности — труд, учеба, досуг (чтение, кино, употребление алкоголя), взаимоотношение с окружающими.

Как видим, значимость учебы (диаграмма б), несмотря на слабую успеваемость и конфликтность с учителями, у педагогически запущенных представлена весьма высоко и лишь незначительно (на 0,13 балла) ниже, чем у благополучных. Это позволяет сделать вывод, что незначительная помощь, поддержка, создание ситуации успеха для педагогически запущенного играют огромное значение для преодоления и его школьной неуспешности, и его школьной дезадаптации.

Ценность труда (диаграмма а) у педагогически запущенных подростков даже несколько выше, чем у благополучных, что не противоречит выводу, сделанному в процессе педагогического наблюдения при оценке уровня социального развития.

Достаточно высока значимость у педагогически запущенных, хотя и заметно ниже, чем у благополучных, таких ценностей, как уважение окружающих, чтение (диаграммы г и в).

Все это говорит о реальном позитивном потенциале личности педагогически запущенных подростков, характеризующихся школьной дезадаптацией, с опорой на который можно вести воспитательно-коррекционную работу. Наиболее заметно дезадаптация у этой категории подростков проявляет себя по отношению к употреблению алкоголя (диаграмма е). Хотя в целом отношение отрицательное, однако это отрицательное отношение снижено по сравнению с благополучными практически в два раза.

В целом при оценке системы внутренней регуляции педагогически запущенных следует сделать позитивный вывод о высокой сохранности и значимости социально одобренных ценностей во всех основных сферах жизнедеятельности подростков.

Таким образом, грубость и негативизм, которые зачастую проявляются в поведении педагогически запущенных, являются всего лишь бравадой либо ответом на оскорбительное и несправедливое отношение взрослых. Педагогически запущенные, характеризующиеся школьной дезадаптацией, остро нуждаются в более уважительном и доверительном отношении со стороны

взрослых, учителей, родителей, в авансе доверия, которое они вполне способны оправдать.

Принципиально иначе выглядит система внутренней регуляции у социально запущенных подростков. По всем шкалам, кроме «кино», включая шкалы «учеба», «труд», «уважение окружающих», «чтение», даны отрицательные ответы и выявлено негативное отношение к этим социальным ценностям. Вместе с тем дана позитивная оценка по шкале «отношение к употреблению алкоголя». Алкоголь рассматривается ими как благо, они не склонны видеть хоть сколько-нибудь антиобщественную опасность в употреблении спиртного.

Таким образом, негативные отношения к различным социальным ценностям в важнейших сферах общественной жизни человека свидетельствуют о глубокой деформации внутренних психологических регуляторов социального поведения социально запущенных несовершеннолетних. По сути дела, в данном случае речь идет об активном процессе десоциализации и криминализации личности.

Изучение ценностных ориентаций дезадаптированных подростков, так же как и оценка уровня социального развития, позволяет сделать вывод, что, во-первых, необходимо отличать в соответствии со степенью дезадаптации педагогически и социально запущенных, а во-вторых, по отношению к ним необходимо применять разные коррекционно-реабилитационные программы.

Если для педагогически запущенных подростков, характеризующихся школьной дезадаптацией, вполне могут быть эффективными меры социально-педагогического сопровождения, психолого-педагогической поддержки и коррекции в условиях учебно-воспитательного процесса общеобразовательных школ, то для социально запущенных рекомендованы специальные социально-реабилитационные учреждения.

5.4. Методика многомерного шкалирования по выявлению референтных ориентаций подростков

Для оценки функциональной стороны социализации дезадаптированных подростков необходимо выявить их референтные ориентации, под влиянием которых происходит формирование

системы внутренних регуляторов и ценностно-нормативной сферы.

Как мы указывали в предыдущих главах, ведущим социально-психологическим механизмом социализации в подростковом возрасте выступает референтная группа, выполняющая как бы роль фильтра социальной перцепции при оценке и предпочтении тех или иных социальных норм и ценностей. Для нас важно было выявить референтную значимость для подростков таких институтов социализации, как семья, школа (вернее, классный коллектив и учителя), внешкольные друзья, в важнейших сферах их жизнедеятельности (профессиональные интересы и намерения, досуговые интересы, ценностно-нормативная сфера).

Изучение референтных ориентаций проводилось с помощью разработанной нами методики многомерного шкалирования референтных ориентаций¹, которая приводится ниже.

Сравнительное соотношение референтных ориентаций испытуемых трех групп, которые в свое время были отобраны при оценке уровня социального развития и изучения ценностных ориентаций, представлены в таблице 5.

Методика многомерного шкалирования по выявлению референтных ориентаций

Инструкция. Просим вас ответить, как часто при оценке своих поступков и поведения, принятии жизненно важных решений вы ориентируетесь на мнение: классного коллектива, внешкольных друзей, учителей, родителей. В каждом пункте подчеркните один из вариантов ответа: всегда, часто, иногда, редко, никогда.

1. Принимая какое-либо жизненно важное решение, вы учитываете мнение:

классного коллектива —

всегда часто иногда редко никогда

внешкольных друзей —

всегда часто иногда редко никогда

¹ Методика многомерного шкалирования референтных ориентаций, разработанная С.А.Беличевой, впервые была опубликована в диссертации на соискание степени доктора психологических наук «Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних». — М.: МГУ, 1989.

учителей —
всегда часто иногда редко никогда
родителей —
всегда часто иногда редко никогда

2. При оценке своего поведения и поступков особую значимость для вас имеет мнение:

классного коллектива —
всегда часто иногда редко никогда
внешкольных друзей —
всегда часто иногда редко никогда
учителей —
всегда часто иногда редко никогда
родителей —
всегда часто иногда редко никогда

3. Как часто ваше поведение и поступки соответствуют моральным нормам и принципам:

классного коллектива —
всегда часто иногда редко никогда
внешкольных друзей —
всегда часто иногда редко никогда
учителей —
всегда часто иногда редко никогда
родителей —
всегда часто иногда редко никогда

4. Как часто вы согласны с оценкой поведения и поступков:

классным коллективом —
всегда часто иногда редко никогда
внешкольными друзьями —
всегда часто иногда редко никогда
учителями —
всегда часто иногда редко никогда
родителями —
всегда часто иногда редко никогда

5. Как часто вы согласны с оценкой поведения окружающих людей:

классным коллективом —

всегда часто иногда редко никогда

внешкольными друзьями —

всегда часто иногда редко никогда

учителями —

всегда часто иногда редко никогда

родителями —

всегда часто иногда редко никогда

6. Как часто совпадают ваши оценки собственных поступков и поведения с мнением:

классного коллектива —

всегда часто иногда редко никогда

внешкольных друзей —

всегда часто иногда редко никогда

учителей —

всегда часто иногда редко никогда

родителей —

всегда часто иногда редко никогда

7. Кто ваш любимый литературный герой или киногерой? Назовите:

8. Кто из общественных, политических, научных, культурных деятелей служит для вас примером? Назовите:

9. Как часто в своих жизненных планах и намерениях, поступках и поведении вы ориентируетесь на деятельность этих людей, их жизненные принципы и ценности?

всегда часто иногда редко никогда

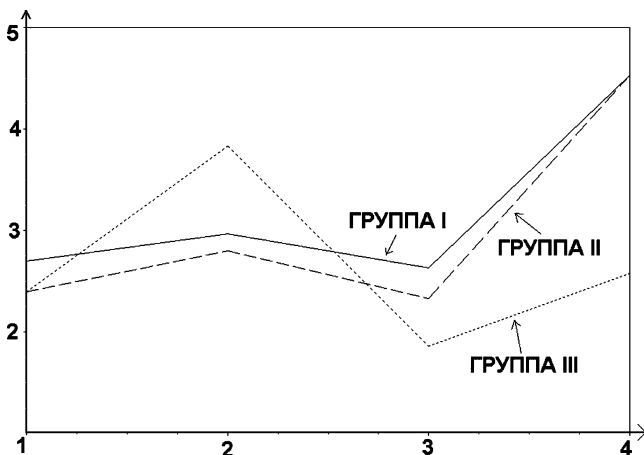
Таблица 4

Референтные ориентации испытуемых I (x_1), II (x_2) и III (x_3) групп

Референтные группы	Референтная значимость (в баллах)			Средне-квадратичные отклонения			Различия между группами (в баллах)		Значения t -критерия Стьюдента	
	x_1	x_2	x_3	Q_1	Q_2	Q_3	$x_1 - x_2$	$x_2 - x_3$	T_{12}	T_{23}
1. Классный коллектив	2,70	2,40	2,40	0,99	1,05	0,88	0,30	0	2,08	0
2. Внешкольные друзья	2,97	2,80	3,83	0,96	1,32	0,51	0,17	-1,03	1,04	-7,28
3. Учителя	2,63	2,33	1,86	1,16	0,90	0,87	0,30	0,47	2,04	3,75
4. Родители	4,53	4,53	2,58	0,63	0,51	1,32	0	1,97	0	13,9

Различия между I и II группами значимы на уровне $p \leq 0,05$ для референтных ориентаций на классный коллектив и на учителей. Различия между II и III группами значимы на уровне $p \leq 0,001$ для референтных ориентаций на внешкольных друзей, учителей и родителей. При этом самая высокая значимость различий для референтных ориентаций на родителей.

Референтная значимость (в баллах)



Группы испытуемых:

- I группа — благополучные учащиеся
- II группа — педагогически запущенные
- III группа — социально запущенные

Референтные группы:

- 1 — классный коллектив
- 2 — внешкольные друзья
- 3 — учителя
- 4 — родители

Рис. 6. Сравнительное соотношение референтных ориентаций

В соотношении референтных ориентаций благополучных и педагогически запущенных больших различий не выявлено. У благополучных несколько выше референтная значимость классного коллектива, внешкольных друзей и учителей. Но что особенно удивительно и для педагогически запущенных, и для благополучных — велика референтная значимость родителей, которая значительно превосходит референтную значимость неформальных групп сверстников. То есть, несмотря на высокую

потребность общения со сверстниками, стремление автономии от взрослых, критичность по отношению ко взрослым и родителям, тем не менее чрезвычайно высокой остается референтная значимость родителей, и родители должны понимать это и использовать в воспитательных целях.

Разительно отличаются референтные ориентации социально запущенных, социально дезадаптированных подростков. Их характеризует, прежде всего, чрезвычайно низкая референтная значимость учителей, одноклассников и родителей, и единственно референтно-значимым для социально дезадаптированных остается неформальное сообщество их сверстников, уличные друзья с асоциальной направленностью интересов и весьма сомнительным времяпрепровождением.

Подводя итог комплексному сравнительному использованию уровня социального развития, референтных и ценностных ориентаций благополучных подростков и подростков с разной степенью социальной дезадаптации, можно сделать вывод, во-первых, что социальная дезадаптация выражается не только в поведенческих девиациях, но и в сниженном уровне социального развития, в деформации ценностных и референтных ориентаций, что свидетельствует о нарушении функциональной и содержательной стороны социализации.

Во-вторых, нужно выделить разные степени дезадаптации, которые могут проявляться на уровне школьной дезадаптации с незначительными деформациями системы внутренней регуляции, ценностных и референтных ориентаций, и более глубокую стадию социальной дезадаптации, обозначенную нами как социальная запущенность.

Социальная запущенность, в основе которой лежит отчуждение несовершеннолетних от всех важнейших институтов социализации — семьи, школы, других позитивных влияний, характеризуется глубокой деформацией системы внутренней регуляции. Ценностные ориентации социально запущенных носят как бы «опрокинутый» характер, в их понимании обесценены такие социальные ценности, как труд, учеба, чтение, уважение окружающих. Зато у них проявляется весьма позитивное отношение к употреблению алкоголя и, что особенно опасно, не только проявляется отрицательное отношение к учебной деятельности, но также наблюдаются заметные дефекты в сфере профессионального

самоопределения. Таким образом, социальная запущенность отрицательно сказывается во всех основных сферах социального развития несовершеннолетнего: в сфере профессионального самоопределения, на формировании внутренних регуляторов общественного поведения, на формировании механизмов саморегуляции. По сути дела социальная запущенность свидетельствует об активном процессе десоциализации, когда коррекционно-реабилитационные программы должны осуществляться в специальных социально-реабилитационных учреждениях.

В то же время педагогическая запущенность, в основе которой лежит частичная социальная дезадаптация, проявляющаяся в основном в условиях школьного учебно-воспитательного процесса, характеризуется лишь весьма незначительными изменениями в сфере ценностных и референтных ориентаций, и, что очень важно, без изменения остается сфера профессионального самоопределения. Дезадаптация на этой стадии в большей мере носит поверхностный поведенческий характер и проявляется в виде мелких асоциальных поступков — грубом поведении с учителями и взрослыми, а главное, в слабой успеваемости. Однако она практически не затрагивает сферу внутренней регуляции, ценностные ориентации, социальные установки и ценностно-нормативные представления педагогически запущенных. Как показывают исследования, как позитивные, так и негативные ценностные отношения педагогически запущенных, проявляющиеся в сфере труда, досуга, общения, существенно не отличаются от отношений благополучных учащихся. Все это свидетельствует о потенциальной возможности проводить в процессе социально-педагогического сопровождения успешные коррекционные программы с этой категорией дезадаптированных подростков, характеризующихся, прежде всего, школьной дезадаптацией в условиях учебно-воспитательного процесса общеобразовательных школ при дополнительной психолого-педагогической поддержке как в преодолении школьной неуспеваемости, так и, коррекции системы межличностных отношений и личности дезадаптированных подростков.

К помощи социального педагога, как и психолога, обращаются прежде всего в трудных случаях педагогической практики, в случаях детско-подростковой дезадаптации, которая может иметь разную природу и проявления. И как психолог начинает

психокоррекционную работу с психологической диагностики, так и социально-педагогическое сопровождение начинается с изучения личности подростка и его окружения. Для социального педагога прежде всего важно знать, как протекает процесс социализации, каков уровень социального развития подростка и в чем выражаются его нарушения, важно также знать референтные ориентации, поскольку это основной социально-психологический механизм социализации в этом возрасте. Необходимо также знать социальные установки и ценностные ориентации подростка. В отличие от психолога социальный педагог выполняет также диспетчерские функции, организуя взаимодействие различных специалистов и учреждений, необходимость участия которых выявляется в результате социально-педагогической диагностики.

5.5. Методы диагностики самооценки

Самооценка своих возможностей, качеств и своего места среди других людей, безусловно, относится к базисным характеристикам личности. Именно она во многом определяет взаимоотношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Исследуя самооценку с помощью специальных методик, желательно настроиться на серьезную работу, искренне и откровенно проанализировать глубокие слои собственного самосознания.

Заниженная самооценка личности отрицательно сказывается на формировании черт характера. Устойчивыми чертами характера у такого человека становятся неуверенность, безынициативность, повышенное чувство тревоги, большая зависимость от окружающих его людей, стеснительность, замкнутость, чувство страха и опасности, подозрительность, обидчивость и т.д.

При низкой самооценке, прежде всего, необходимо уяснить для себя, что в отличие от других качеств личности самооценка весьма изменчива и во многом зависит от ситуации, периода жизни, событий. Замечено, что человек ставит задачу измениться тогда, когда очень хочет добиться успеха в выбранной профессии.

При завышенной самооценке возникает необходимость претензий, зависть к успехам других, позиция обвинять других и обстоятельства.

Формирование адекватной самооценки — одна из важных психосоциальных задач в сопровождении социализации детей и подростков. В процессе социально-педагогического сопровождения социальный педагог должен на основе результатов диагностики осуществлять коррекцию самооценки подростков.

Ниже приводится ряд диагностических методов выявления самооценки.

Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси¹

Инструкция. Вам предлагается список из 48 слов, обозначающих свойства личности, из которых вам необходимо выбрать 20, в наибольшей степени характеризующих эталонную личность (назовем ее «мой идеал») в вашем представлении. Естественно, что в этом ряду могут найти место и негативные качества.

Текст методики

1. Аккуратность	17. Легковерие	33. Педантичность
2. Беспечность	18. Медлительность	34. Радужие
3. Вдумчивость	19. Мечтательность	35. Развязность
4. Восприимчивость	20. Мнительность	36. Рассудительность
5. Вспыльчивость	21. Мстительность	37. Самокритичность
6. Гордость	22. Надежность	38. Сдержанность
7. Грубость	23. Настойчивость	39. Справедливость
8. Гуманность	24. Нежность	40. Сострадание
9. Доброта	25. Нерешительность	41. Стыдливость
10. Жизнерадостность	26. Несдержанность	42. Практичность
11. Заботливость	27. Обаяние	43. Трудолюбие
12. Завистливость	28. Обидчивость	44. Трусость
13. Застенчивость	29. Осторожность	45. Убеденность
14. Злопамятность	30. Отзывчивость	46. Увлеченность
15. Искренность	31. Подозрительность	47. Черствость
16. Капризность	32. Принципиальность	48. Эгоизм

Из двадцати отобранных свойств личности вам необходимо построить эталонный ряд d_1 в протоколе исследования, где на

¹ http://psiholog-rmo.narod.ru/metod_kopilka/diagnostika/

первых позициях располагаются наиболее важные, с вашей точки зрения, положительные свойства личности, а последними — наименее желательные, отрицательные (20-й ранг — наиболее привлекательное качество, 19-й — менее и т. д. вплоть до 1-го ранга). Следите, чтобы ни одна оценка-ранг не повторялась дважды.

Протокол исследования

Номер ранга эталона d_1	Свойства личности	Номер ранга субъекта d_2	Разность рангов D	Квадрат разности рангов d^2
				$\Sigma d^2 =$

Из отобранных вами ранее свойств личности постройте субъективный ряд d_2 , в котором расположите данные свойства по мере убывания их выраженности у вас лично (20-й ранг — качество, присущее вам в наибольшей степени, 19-й — качество, характерное для вас несколько меньше, чем первое, и т. д.). Результат занесите в протокол исследования.

Обработка результатов. Цель обработки результатов — определение связи между ранговыми оценками качеств личности, входящими в представления «Я идеальное» и «Я реальное». Мера связи устанавливается с помощью коэффициента ранговой корреляции. Чтобы высчитать коэффициент, необходимо вначале найти разность рангов $d_1 - d_2$ по каждому качеству и занести полученный результат в колонку d в протокол исследования. Затем каждое полученное значение разности рангов d возвести в квадрат $(d_1 - d_2)^2$ и записать результат в колонке d^2 . Подсчитайте общую сумму квадратов разности рангов Σd^2 и внесите ее в формулу:

$$r = 1 - 0,00075 \times \Sigma d^2,$$

где r — коэффициент корреляции (показатель уровня самооценки личности).

Интерпретация результатов. Коэффициент ранговой корреляции r может находиться в интервале от -1 до $+1$. Если полученный коэффициент составляет не менее $-0,37$ и не более $+0,37$ (при уровне достоверности, равном $0,05$), то это указывает на слабую, незначительную связь (или ее отсутствие) между представлениями человека о качествах своего идеала и о реальных качествах. Такой показатель может быть обусловлен и несоблюдением испытуемым инструкции. Но если она выполнялась, то низкие показатели означают нечеткое и недифференцированное представление человеком о своем идеальном Я и Я реальном. Значение коэффициента корреляции от $+0,38$ до $+1$ — свидетельство наличия значимой положительной связи между Я идеальным и Я реальным. Это можно трактовать как проявление адекватной самооценки или, при r от $+0,39$ до $+0,89$, как тенденция к завышению. Значения же от $+0,9$ до $+1$ часто выражают неадекватно завышенное самооценивание. Значение коэффициента корреляции в интервале от $-0,38$ до -1 говорит о наличии значимой отрицательной связи между Я идеальным и Я реальным (отражает несоответствие или расхождение представлений человека о том, каким он хочет быть, и тем, какой он в реальности). Это несоответствие предлагается интерпретировать как заниженную самооценку. Чем ближе коэффициент к -1 , тем больше степень несоответствия.

В предложенной методике исследования самооценки ее уровень и адекватность определяются как отношение между Я идеальным и Я реальным. Адекватность самооценивания выражает степень соответствия представлений человека о себе объективным основаниям этих представлений. Уровень самооценки выражает степень реальных и идеальных, или желаемых, представлений о себе. Адекватную самооценку (с тенденцией к завышению) можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной полноценности. Низкая самооценка (с тенденцией к занижению), наоборот, может быть связана с негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущением собственной неполноценности.

Самооценка и отношение человека к себе тесно связаны с уровнем притязаний, мотиваций и эмоциональными особенностями личности. От самооценки зависит интерпретация приобретенного опыта и ожидания человека относительно самого себя и других людей.

Проинтерпретируйте индивидуальные результаты исследования особенностей самооценки, используя для этого таблицу 5.

Таблица 5

Индивидуальные результаты исследования особенностей самооценки

Уровни выраженности показателей самооценки		Проявления самооценки		
		в бы- денном поведе- нии	в общении в студенче- ской группе (трудовом коллективе)	в учебной (профессио- нальной) деятельно- сти
От 4– 1,0 до + 0,85	Самооценка высокая Неадекватная			
От +0,84 до +0,53	Самооценка высокая Адекватная			
От +0,52 до –0,1	Самооценка средняя Адекватная			
От –0,09 до –0,32	Самооценка низкая Адекватная			
От –0,33 до –1,0	Самооценка низкая Неадекватная			

Для выявления адекватной, завышенной или заниженной самооценки предлагается также тест-опросник С.В. Ковалева [134].

Исследование самооценки

Инструкция: оцените суждения в соответствии с возможными вариантами, каждый из которых кодируется баллами по схеме:

- очень часто — 4 балла;
- часто — 3 балла;
- иногда — 2 балла;
- редко — 1 балл;
- никогда — 0 баллов.

Суждения

1. Мне хочется, чтобы мои друзья подбадривали меня
2. Постоянно чувствую свою ответственность по работе
3. Я беспокоюсь о своем будущем
4. Многие меня ненавидят
5. Я обладаю меньшей инициативой, нежели другие
6. Я беспокоюсь за свое психическое состояние
7. Я боюсь выглядеть глупцом
8. Внешний вид других куда лучше, чем мой
9. Я боюсь выступать с речью перед незнакомыми людьми
10. Я часто допускаю ошибки
11. Как жаль, что я не умею разговаривать с людьми
12. Как жаль, что мне не хватает уверенности в себе
13. Мне бы хотелось, чтобы мои действия одобрялись другими чаще
14. Я слишком скромн
15. Моя жизнь бесполезна
16. Многие неправильного мнения обо мне
17. Мне не с кем поделиться своими мыслями
18. Люди ждут от меня очень многого
19. Люди не особенно интересуются моими достижениями
20. Я слегка смущаюсь
21. Я чувствую, что многие люди не понимают меня
22. Я не чувствую себя в безопасности
23. Я часто волнуюсь понапрасну
24. Я чувствую себя неловко, когда вхожу в комнату, где уже находятся люди
25. Я чувствую себя скованным
26. Я чувствую, что люди говорят обо мне за моей спиной
27. Я уверен, что люди всё принимают легче, чем я
28. Мне кажется, что со мной должна случиться какая-нибудь неприятность
29. Меня волнует мысль о том, как люди относятся ко мне
30. Как жаль, что я не так общителен.
31. В спорах я высказываюсь только тогда, когда уверен в своей правоте
32. Я думаю о том, чего ждет от меня общественность

Для того чтобы определить уровень самооценки, необходимо суммировать полученные баллы по всем 32 суждениям.

Сумма баллов от 0 до 25 говорит о высоком уровне самооценки, при котором человек, как правило, оказывается не отягощенным комплексом неполноценности, правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях.

Сумма баллов от 26 до 45 свидетельствует о среднем уровне самооценки, при котором человек редко страдает от комплекса неполноценности и лишь время от времени старается подладиться под мнение других.

Сумма баллов от 46 до 128 указывает на низкий уровень самооценки, при котором человек болезненно переносит критические замечания в свой адрес, старается всегда считаться с мнениями других и часто страдает от комплекса неполноценности.

Как мы уже отмечали выше, причиной кризиса подросткового возраста помимо психофизиологических изменений, связанных с половым созреванием, является формирование такого психологического новообразования, как самооценка, которая меняет социальную ситуацию развития, отношения со сверстниками и взрослыми. При формировании самооценки подросток ориентируется на мнение окружающих и особенно чувствителен к внешним оценкам, занижению ожидаемых оценок в коллективе класса, что вызывает престижную неудовлетворенность, отторжение от класса, снижение референтной значимости школы как института социализации.

В свое время нами было проведено сравнительное исследование самооценки и ожидаемых оценок от лица учителей, сверстников, друзей у благополучных школьников и педагогически запущенных учащихся.

Исследование проводили по методу полярных профилей, когда были подобраны 30 пар качеств, включая группу интеллектуальных, нравственных, коммуникативных, волевых, физических качеств. В 5-балльной системе, подросток должен был отметить наличие каждого качества у себя. Затем также в 5-балльной системе эти же качества оценивались от лица учителей, одноклассников, школьных друзей. Таким образом, для каждого испытуемого заготавливается четыре анкеты-опросника с заранее составленной пометкой, от кого лица производится оценка качеств подростка.

Анкета-опросник «Метод полярных профилей»

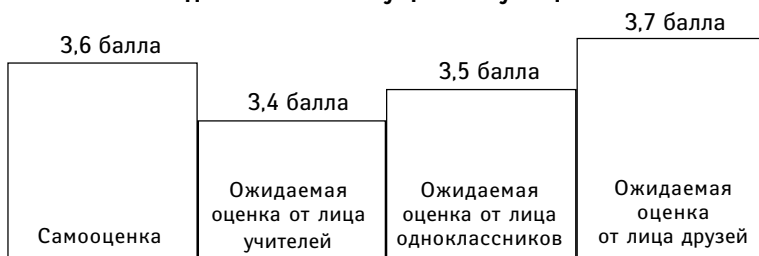
Инструкция. Оцените свои качества по пятибалльной системе от своего лица, от лица своих учителей, одноклассников, друзей.

При оценивании качеств следует пользоваться следующим принципом: если, по вашему мнению, вы обладаете каким-нибудь качеством в превосходной степени, например, «очень смелый», нужно обвести цифру «5».

Если этим качеством вы обладаете в меньшей мере, обвести цифру «4», если качество совсем отсутствует — цифру «3». Если вместо какого-нибудь качества вы обладаете его антиподом, например, не смелый, а трусливый, обводите цифру «2», если «очень трусливый», то цифру «1».

Решительный	5	4	3	2	1	Нерешительный
Смелый	5	4	3	2	1	Трусливый
Трудолюбивый	5	4	3	2	1	Ленивый
Волевой	5	4	3	2	1	Безвольный
Целеустремленный	5	4	3	2	1	Нецелеустремленный
Справедливый	5	4	3	2	1	Несправедливый
Правдивый	5	4	3	2	1	Лживый
Добрый	5	4	3	2	1	Злой
Щедрый	5	4	3	2	1	Жадный
Искренний	5	4	3	2	1	Лицемерный
Заботлив с родителями, младшими	5	4	3	2	1	Жесток с родителями, младшими
Внимателен к девушкам	5	4	3	2	1	Груб с девушками, циничен
Хороший товарищ, верен дружбе	5	4	3	2	1	Плохой, ненадежный товарищ
Вежлив со старшими и учителями	5	4	3	2	1	Груб, невежлив со старшими, учителями
Помогает младшим, слабым	5	4	3	2	1	Обижает младших, слабых
Сдержанный	5	4	3	2	1	Вспыльчивый
Вежливый	5	4	3	2	1	Грубый
Веселый	5	4	3	2	1	Скучный
Общительный	5	4	3	2	1	Замкнутый
Скромный	5	4	3	2	1	Хвастливый
Коллективист	5	4	3	2	1	Эгоист
Умный	5	4	3	2	1	Глупый
Находчивый	5	4	3	2	1	Ненаходчивый
Хитрый	5	4	3	2	1	Простодушный
Внимательный	5	4	3	2	1	Рассеянный
Начитан, много знает	5	4	3	2	1	Не читает, мало знает
Сильный	5	4	3	2	1	Слабый
Ловкий	5	4	3	2	1	Неуклюжий
Спортивный	5	4	3	2	1	Неспортивный
Привлекательный внешне	5	4	3	2	1	Внешне не привлекательный
Модно одевается	5	4	3	2	1	Одевается немодно
Опрятен	5	4	3	2	1	Неряшлив

Самооценка и ожидаемые самооценки педагогически запущенных учащихся



Самооценка и ожидаемые оценки благополучных учащихся

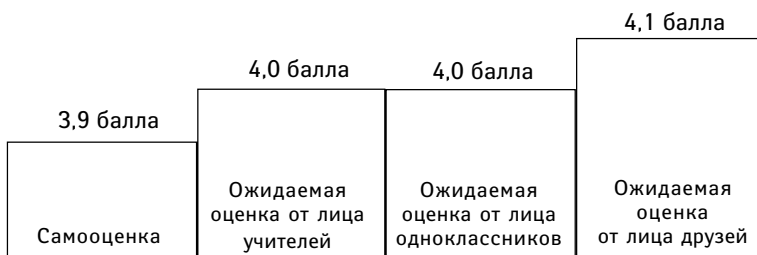


Рис. 7

Результаты сравнительного исследования самооценки и ожидаемых оценок у благополучных и педагогически запущенных учащихся наглядно продемонстрировали престижную неудовлетворенность последних в коллективе класса, что являлось причиной психологического дискомфорта и снижения референтной значимости учителей и классного коллектива и утраты влияния школы как института социализации.

В ходе проведения диагностических мероприятий предметом особого внимания должны стать те личности, которые имеют в силу каких-то обстоятельств постоянный эмоциональный дискомфорт, отрицательное эмоциональное состояние, состояние неудовлетворенности, которое выливается в агрессию против окружающих их людей, предметов, животных.

Люди с завышенной самооценкой гипертрофированно оценивают свои достоинства, ставят перед собой более высокие цели,

чем те, которые они могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям. Здоровые качества личности: достоинство, гордость, самолюбие — перерождаются в высокомерие, тщеславие, эгоцентризм. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность. Развитие излишней самоуверенности может выступать следствием соответствующего стиля воспитания в семье и школе. Незаслуженные похвалы и поощрения способствуют формированию у такого человека сознания исключительности, искаженного представления о собственных возможностях, необъективной оценки результатов своей деятельности. Самоуверенные люди не склонны к самоанализу. Вкупе с некритичностью мышления, недисциплинированностью, отсутствием необходимого самоконтроля это ведет к принятию ошибочных решений и осуществлению рискованных поступков. Дальнейшая утрата чувства необходимой осторожности отрицательно влияет на безопасность, надежность и эффективность всей жизнедеятельности человека. Отсутствие или недостаточная потребность в самосовершенствовании затрудняет включение их в процесс самовоспитания.

Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых они могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. При заниженной самооценке человек характеризуется другой крайностью, противоположной самоуверенности, — чрезмерной неуверенностью в себе. Неуверенность, часто объективно необоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности». Это отражается и во внешнем виде человека: голова втянута в плечи, походка нерешительная, он хмур, неулыбчив. Окружающие иногда принимают такого человека за сердитого, злого, неконтактного, и следствием этого становятся изоляция от людей, одиночество.

Развитию неуверенности в себе могут способствовать и некоторые субъективные факторы: тип высшей нервной деятельности, черты темперамента и т. д.

Например, неуверенность выступает в качестве одной из причин тревожности. Преодоление неуверенности через процесс

самовоспитания затруднено из-за неверия человека в свои возможности, перспективы и конечный результат.

Наиболее благоприятна адекватная самооценка, предполагающая равное признание человеком как своих достоинств, так и недостатков. Оптимальная самооценка выражается в положительном свойстве личности — уверенности. Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям. Уверенного человека отличают решительность, твердость, умение находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать. Уверенный человек критически относится к допущенным ошибкам, анализируя их причины, с тем, чтобы не повторить их вновь. Отсюда вывод: надо стремиться развивать у себя адекватную самооценку на основе самопознания. Познав и оценив себя, человек может более сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием.

Выявленные в результате диагностики подростки с завышенной, либо заниженной самооценкой, а также с престижной неудовлетворенностью в коллективе класса должны стать объектом особого внимания психологов и педагогов. Помимо индивидуально-групповой психокоррекционной работы, проводимой психологом, социальному педагогу также важно выявить причины неадекватной самооценки подростков, которыми могут быть как личностные качества, так и неблагоприятные условия социального окружения в школе, в семье и в районе проживания. Социальному педагогу необходимо выявить характер детско-родительских отношений в семье и методы семейной педагогики. В одном случае это может быть стремление родителей захваливать ребенка, превозносить его достоинства и не замечать его недостатков. В другом — напротив, постоянное унижение достоинства детей, обвинительная позиция, проявляющаяся в оскорбительных выражениях, излишняя строгость в наказаниях. В том и другом случае требуется вмешательство социального педагога, чтобы исправить отношение родителей к своим детям, а также помощь психологов и психотерапевтов, обращение к которым может порекомендовать социальный педагог.

Не менее важна коррекция межличностных отношений в классе, где с помощью учителей полезно организовать помощь

сильных учеников отстающим, расширить круг внеклассных и внешкольных занятий подростков, что создает более широкие возможности для самоутверждения и формирования адекватной оценки, повышения статуса в среде сверстников.

Неадекватность самооценки не только отражается на психологическом самочувствии подростков и уровне их притязаний, но также является причиной неблагополучия межличностных отношений со сверстниками, и кроме того, затрудняет выбор будущей профессии, дезориентирует профессиональные намерения подростков.

5.6. Диагностика и социально-педагогическое сопровождение акцентуированных подростков

Как мы уже отмечали выше, в зависимости от природы и характера дезадаптации выделяется патогенная, психосоциальная и социальная дезадаптация. При этом психосоциальная дезадаптация в отличие от патогенной проявляется у подростков со здоровой психикой и сохранным интеллектом и вызвана индивидуально-психологическими особенностями личности (неадекватная самооценка, акцентуация характера, нарушение эмоционально-волевой сферы и т.д.), затрудняющими социальную адаптацию и определяющими трудновоспитуемость подростков. В отличие от социальной — при психосоциальной дезадаптации, несмотря на трудновоспитуемость подростка, в его поведении и ценностно-нормативной сфере не наблюдается заметных изменений. В работе с психосоциальной дезадаптацией требуется адекватная психологическим проблемам подростка индивидуально-групповая психокоррекционная работа и индивидуально-дифференцированный подход со стороны родителей и учителей, что в первую очередь важно для работы с акцентуированными подростками.

Понятие акцентуации в свое время было введено К. Леонгардом, который выделил следующие основные типы акцентуации (демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, экстравертированный, интровертированный, сензитивный). [62] Позже, в конце 70-х начале 80-х годов отечественный детский психиатр А.Е. Личко разработал свою типологию акцентуации характера подростков, включающий типы:

1. Истероидный
2. Психастенический
3. Эпилептоидный
4. Гипертимный
5. Циклоидный
6. Лабильный
7. Сензитивный
8. Шизоидный
9. Неустойчивый
10. Конформный

По определению А.Е. Личко, акцентуации характера — это «крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной чувствительности к другим». [64]

Своевременное распознавание типа акцентуации характера у подростков является чрезвычайно важным как для профилактики отклоняющего поведения, так и для педагогической и социально-психологической коррекции тех или иных нарушений поведения, эмоциональных срывов или нервно-психических нарушений. Внимательное и длительное наблюдение за поведенческими проявлениями подростка, его увлечениями, типом реагирования на сложные жизненные обстоятельства может дать опытному психологу и социальному педагогу достаточно полную информацию о характерологических особенностях подростка. Дополнительную информацию могут предоставить и специализированные психологические тесты и опросники.

Наиболее эффективным для точной диагностики акцентуаций характера у подростков является использование системы двойной диагностики, сочетающей наблюдение поведенческих проявлений социальным педагогом или психологом и опросник, заполняемый самим подростком в соответствии с его субъективными представлениями о себе.

Удобным для предъявления и достаточно быстрым для обработки является модификация опросника Шмишека. Оригинальный вариант опросника был разработан Шмишеком на основе классификации акцентуированных личностей Леонгарда и применяется для выявления типов личностей на взрослом контингенте. Опросник был модифицирован и адаптирован отечественным

психологом И.В. Крук для раннего выявления акцентуаций характера у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Л.З. Вильдовской предлагается адаптированный подростковый вариант опросника Шмишека, позволяющий выявлять специфические подростковые типы акцентуаций характера в соответствии с принятой в нашей стране классификацией. [31]

Опросник может применяться при обследовании подростков 12–18 лет с нормальным интеллектом и выявляет следующие типы акцентуации характера: гипертимный, циклоидный, лабильный (эмотивный + экзальтированный), сензитивный (тревожный), психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный (демонстративный), неустойчивый. Текст опросника приводится в конце этого параграфа.

Результаты, полученные при применении опросников, должны быть обязательно соотнесены с данными наблюдения и объективными сведениями, полученными при опросе родных и близких, изучении истории развития и реальной жизненной ситуации, в которой находится подросток. Только на основании всех этих данных можно делать выводы о наличии той или иной акцентуации и применять те или иные методы профилактики и коррекции.

Для выявления типов акцентуации важно знать основные признаки данного типа, факторы, провоцирующие отклоняющееся поведение, формы проявления дезадаптации, а также индивидуально-дифференцированный подход к подросткам с тем или иным типом акцентуации.

В свое время в статье Л.З.Вильдовской, опубликованной в «Вестнике психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы», были представлены все типы акцентуаций подростков с учетом их признаков, провоцирующих факторов и соответствующим типу акцентуации индивидуально-дифференцированным педагогическим подходом. [31]

Гипертимный тип

Основные признаки. Почти всегда очень хорошее, приподнятое настроение. С раннего детства подвижность, общительность, чрезмерная самостоятельность, склонность к озорству, легкость общения и быстрота усвоения учебного материала.

Провоцирующие факторы, «слабое место». Ограничение возможностей контактирования с окружающими по его собствен-

ному выбору. Попытки строгого направления деятельности подростка и выбора его контактов. Строго регламентированный режим. Неблагоприятным типом воспитания является доминирующая гиперпротекция с жестким контролем, которая усиливает подростковую реакцию эмансипации. В то же время воспитание по типу эмоционального отвержения провоцирует появление поведенческих нарушений.

Форма проявления дезадаптации. С первых лет обучения в школе неусидчивость, отвлекаемость, недисциплинированность. Пропулы, конфликты с родителями и учителями.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. У данного типа выражена реакция эмансипации, проявляющаяся в конфликтах с родителями и учителями и особенно усиливающаяся при гиперопеке и авторитарном стиле обращения с подростком. Выражена реакция группирования, причем в группе часто подростки этого типа становятся лидерами. Увлечения нестойки, часто меняются. Данному типу свойственно раннее начало половой жизни вследствие раннего полового влечения, возможны беспорядочные сексуальные связи.

Делинквентное поведение проявляется в форме мелких асоциальных поступков и правонарушений, обычно для демонстрации сверстникам своей смелости. Как следствие реакции эмансипации для избегания излишнего контроля и для самоутверждения могут случаться побегы, чаще в форме самовольных отлучек. Имеется склонность к алкоголизации, частые выпивки в группе с целью развлечения. Истинный алкоголизм в подростковом возрасте не формируется.

Индивидуально-дифференцированный подход. Подростки этого типа легко идут на контакт вследствие своей общительности. Влияние на подростка может оказать педагог, который сам является самостоятельной личностью и проявляет к подростку уважение, интерес, благожелательность. Рекомендуется обеспечить возможность широких контактов, хорошо действует помещение в группу молодежи, слегка старше по возрасту. Среда должна быть разнообразной, с богатыми возможностями для проявления собственной активности, также как и учебная или трудовая деятельность должна осуществляться в коллективе, с возможностями смены обстановки. При этом труд должен быть не монотонным, а разнообразным, со сменой видов деятельности.

Циклоидный тип

Основные признаки. Чаще это скрытый тип. В детстве обычно проявляется. Признаками являются негрубо выраженные колебания настроения, периоды подъема сменяются периодами спада, вплоть до депрессии. В период подъема напоминают подростков с гипертимной акцентуацией. Первая субдепрессивная фаза обычно совпадает с началом подросткового кризиса, проявляется в снижении настроения, утомляемости, вялости.

Провоцирующие факторы, «слабое место». Факторы, провоцирующие дезадаптацию в период подъема, такие же, как у гипертимов. В депрессивной фазе отрицательно влияет коренная ломка испытанного стереотипа, т.е. известного порядка занятий, отношении или обязательств. Чувствителен к коллективной проработке на собраниях.

Форма проявления дезадаптации. Субдепрессия или депрессия с раздражительностью и придиричностью не только к старшим, но и сверстникам, с утомляемостью, вялостью, ипохондрическими жалобами, стремлением к «домоседству», ощущением собственной несостоятельности и неуверенностью. Такое состояние может смениться эмоциональным подъемом, напоминающим гипертимный с повышенной активностью, неусидчивостью, возбудимостью. При перегрузке возникает повышенная утомляемость с идеями самообвинения.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. Реакции эмансипации и группирования обычно проявляются в период подъема настроения. Увлечения нестойкие, возникают в период подъема, а в период спада настроения забрасываются на время.

Этому типу не свойственны грубые формы нарушения поведения. Делинквентное поведение может появиться в период подъема настроения. Склонность к приему алкоголя проявляется также в период подъема, в депрессивную фазу отсутствует. В период спада настроения под влиянием идей самообвинения могут совершаться попытки самоубийства, носящие аффективный характер.

Индивидуально-дифференцированный подход. При контакте требуется гибкая тактика в зависимости от фазы, в которой находится подросток. При подъеме — как с гипертимными; при спаде — ровное, теплое отношение, избегать критики и наказания,

не фиксировать внимание на неудачах. Напоминание о том, что вскоре наступит подъем настроения, может облегчить состояние.

Лабильный (эмотивный + экзальтированный) тип

Основные признаки. Частая, кажущаяся немотивированной смена настроения по несколько раз в день. Чувствительность к чужому мнению о себе, обостренная ранимость. На «пустяковые», с точки зрения другого человека, раздражители может реагировать несообразно сильно. Акцентуация лабильного типа встречается у 20% подростков.

Провоцирующие факторы, «слабое место». Неловкая шутка, замечание в адрес подростка, грубость в присутствии сверстников, неудача, даже оторвавшаяся от костюма пуговица. Особенно значимы для подростков этого типа отвержение со стороны близких значимых людей, разлука и утрата близких.

Форма проявления дезадаптации. Сильные пессимистические переживания по мелким поводам, унылое и мрачное расположение духа в ответ на неловкую шутку, которую взрослые забудут мгновенно. Возможны острые аффективные реакции, депрессии, неврозы. Лабильному подростку свойственна способность к сильным, глубоким чувствам, искренняя привязанность и дружба к родным и близким. На почве эмоциональных переживаний в аффективном состоянии возможно совершение самоубийства.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. Реакции эмансипации и группирования нестойкие, подчинены перепадам настроения. Увлечения, в основном, информативно-коммуникативного характера — музыка, общение в компаниях, могут увлекаться заботой о домашних животных. Хобби могут носить и эгоцентрический характер, проявляющийся в стремлении понравиться окружающим, заслужить одобрение старших и сверстников.

Грубые нарушения поведения данному типу не свойственны. Алкоголь могут принимать в компаниях, в немалых дозах. Побег совершают, в основном, чтобы избежать трудной ситуации, эмоционального отвержения; при побегах обычно не совершают правонарушений. Иногда побеги могут носить и демонстративный характер, сексуальная активность проявляется, в основном, в форме флирта и ухаживаний. Поскольку в подростковом возрасте сексуальное влечение обычно малодифференцировано,

могут быть вовлечены более старшими в переходящий подростковый гомосексуализм.

Индивидуально-дифференцированный подход. Нуждаются в эмоциональной поддержке, близком друге-утешителе. Таким может стать психолог, педагог, социальный работник. Среда и трудовая деятельность должны быть равными, не создавать излишнего эмоционального напряжения. Избегать насмешек, подчеркивания недостатков и неудач. Напротив, почаще хвалить, ободрять подростка.

Сензитивный (тревожный) тип

Основные признаки. В детские годы свойственны пугливость, страх темноты или животных с обычным бегством от опасности под защиту взрослых. Дети сторонятся сверстников, предпочитают играть в тихие игры, с младшими по возрасту. Чрезмерно привязаны к родителям, одноклассникам, с трудом общаются с новыми людьми. Постоянно ощущают свою неполноценность. Внутренняя неуверенность и самоуничижение могут в 15–18 лет компенсироваться внешней бравадой.

Причина дезадаптации, «слабое место». Новая обстановка или коллектив, незнакомые лица, перемена класса, школы, места жительства. Плохое отношение окружающих, насмешки, подозрения в неблагоприятных поступках. Для данного типа существенными являются отношения с близкими, тип семейного воспитания. Неблагоприятным типом является доминирующая гиперпротекция с постоянным контролем и лишением самостоятельности, которая усугубляет неуверенность и ощущение несостоятельности. Воспитание с эмоциональным отвержением также усиливает чувство собственной неполноценности. Воспитание с повышенной моральной ответственностью усиливает черты сензитивности и впечатлительности.

Форма проявления дезадаптации. Отгороженность от сверстников, избегание общения с новыми людьми в детские годы. В 16–19 лет характер может преобразиться, девочки из робких и краснеющих превращаются в заводил на дискотеках, мальчики могут бравировать своими недостатками перед учителями и родителями с целью преодолеть внутреннее чувство неполноценности. Могут стремиться стать старостами или редакторами стенных газет, но дезадаптируются, потерпев неудачу, так как не могут подтвердить своих амбиций в силу заниженной самооценки и неспособности утвердить себя.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. Данному типу не свойственны подростковые реакции эмансипации и группирования. В то же время часты реакции компенсации и гиперкомпенсации. Так, например, в конфликты и драки могут вступать для преодоления внутренней неуверенности и робости. Увлечения носят, в основном, интеллектуально-эстетический характер — музыка (в том числе классическая), чтение, рисование. Возможны увлечения, носящие гиперкомпенсаторный характер — телесно-мануальные (спорт, восточные виды борьбы, бодибилдинг, шейпинг и пр.).

Нарушения поведения, например побег, возникают чаще в результате психических травм. Особенности сексуального поведения состоят в переживаниях и самообвинениях по поводу онанизма, чувстве сексуальной неполноценности. Данному типу свойственно совершать суицидальные попытки под влиянием длительных неудачных переживаний, чувства неполноценности.

Индивидуально-дифференцированный подход. Подросток нуждается в длительных и постоянных разубеждениях, опровергающих его неполноценность. Возможна организация ситуаций, в которых подросток чувствует, что он «нужен другим», например, выполнение общественных поручений.

Психастенический тип

Основные признаки. В детстве отличаются робостью, часто испытывают страхи, обычно проявляют «интеллектуальные» интересы. В подростковом возрасте — постоянная нерешительность. Принять решение или сделать выбор — самая трудная задача, причем после принятия решения вновь следуют долгие раздумья и сомнения в правильности сделанного шага. Люди этого типа — прирожденные пессимисты с опасением перед будущим и ожиданием неудач. Это буквоеды и педанты, стремящиеся путем предварительного обдумывания и тщательного планирования обезопасить себя.

Провоцирующие факторы, «слабое место». Наиболее сложными для подростков этого типа являются ситуации повышенной ответственности и необходимость принятия быстрых решений. Семейное воспитание по типу доминирующей гиперпротекции усиливает несамостоятельность и нерешительность этих подростков. Воспитание с повышенной моральной ответственностью

приводит к усилению психастенических черт и может привести к неврозу с навязчивыми идеями и страхами.

Форма проявления дезадаптации. Декомпенсация проявляется редко, поскольку тревожные опасения касаются будущего, настоящие же трудности и невзгоды переносятся легко, с завидным спокойствием. Дезадаптация может проявляться в невротических заболеваниях.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. Этим подросткам не свойственны возрастные реакции эмансипации и группирования. Наоборот, часто они проявляют патологическую привязанность к родителям, особенно к матери. Возможны реакции гиперкомпенсации в виде занятий спортом или появления утрированной решительности и безапелляционных суждений. Увлечения обычно носят интеллектуально-эстетический характер. Возможно и коллекционирование, обычно также для удовлетворения интеллектуальных интересов, а не собственно для накопительства. Нарушения поведения у подростков этого типа обычно не встречаются.

Индивидуально-дифференцированный подход. Хорошо поддается рациональному разубеждению. Однако склонность к «самокопанию» может свести метод убеждения на нет, так как лишь усугубит пустые рассуждения. Необходимо поощрение живого восприятия, реальной деятельности. Можно рекомендовать занятия спортом (катание на лыжах, бег, езда на велосипеде), но без участия в соревнованиях.

Шизоидный тип

Основные признаки. С детских лет предпочитает играть в одиночестве. Такие дети тянутся ко взрослым, где легче молчать и оставаться наедине с собой. Имеются трудности в сопереживании чужим радостям и печалям. Замкнут, не умеет вступать в неформальные контакты, внутренний мир такого подростка остается закрытым и непонятым для окружающих.

Провоцирующие факторы, «слабое место». Помещение в группу сверстников, например, летний лагерь или дом отдыха может привести к дезадаптации. Негативная реакция возможна и на стремление вовлечь в беседу, активное желание окружающих поговорить «по душам». Воспитание по типу доминирующей гиперпротекции может усилить чувство отгороженности от сверстников и чужаковость. На эмоциональное отвержение со сто-

роны близких реагирует уходом в себя, еще большей отгороженностью от людей, недоверием к ним.

Форма проявления дезадаптации. Полное замыкание в себе, усиление чувства одиночества. Иногда характерны чудаковатые поступки.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. Реакция эмансипации проявляется своеобразно — в форме социальной неконформности, критики в адрес существующих правил и норм. Увлечения проявляются очень ярко, часто весьма необычны и прихотливы. Преобладают интеллектуальные или эстетические увлечения, встречается и телесно-мануальное хобби, например занятия гимнастикой, йогой.

Делинквентное поведение наблюдается редко, однако могут совершать асоциальные действия ради «борьбы за справедливость» или ради какой-то идеи. Алкоголизация встречается редко, алкоголь принимают обычно для облегчения контактов со сверстниками. Склонны к приему других токсических веществ, поскольку те способны, по мнению подростков, усиливать способности к творчеству, фантазированию. Внешняя «асексуальность» сочетается с онанизмом, сексуальным фантазированием. Неумение ухаживать и вступать в контакты может приводить к перверсиям — подглядыванию за обнаженными половыми органами, эксгибиционизмом и пр.

Индивидуально-дифференцированный подход. Подросткам этого типа трудно вступать в неформальный контакт. Легче это сделать, если начать разговор с его увлечений. Если же подросток начинает разговор сам, надо внимательно, не прерывая, выслушать его, дать ему возможность раскрыть свои внутренние переживания. Контакт один на один для него значительно проще, чем общение в группе. Стоит избегать помещения в группу, где он может стать объектом насмешек и издевательств. Можно попытаться найти друга со сходными чертами характера.

Эпилептоидный тип

Основные признаки. Подросткам этого типа свойственна вязкость, инертность, бережное соблюдение своих интересов и пренебрежение чужими. С учителями льстив, угодлив, в компании сверстников — деспот. Часто обладает хорошими ручными навыками, в работе аккуратен, старателен. В конфликте несдержан

агрессивен, груб. Склонен к затяжным периодам злобно-тоскливого настроения со стремлением сорвать зло на окружающих.

Провоцирующие факторы, «слабое место». Деадаптация может быть вызвана ущемлением эгоистических интересов и привилегий, особенно материальных, а также ограничением возможности проявить власть. Отсутствие эмоционального тепла в семье, жестокое обращение усиливают агрессивность и конфликтность, неумение сдерживать приступы гнева.

Форма проявления деадаптации. В ответ на провоцирующие факторы может в любой обстановке дать волю злобному аффекту, проявляя агрессию как в вербальной, так и в физической форме, без учета последствий своих действий. Подолгу не прощает обид.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. Подросткам этого типа свойственна выраженная реакция эмансипации, которая при неблагоприятных обстоятельствах приводит к побегам и даже к полному разрыву с семьей. Группирование со сверстниками происходит, если группа дает подростку власть или позволяет извлечь личную выгоду. Увлечения носят чаще накопительный характер, рано приобщаются к коммерции. Делинквентное поведение связано обычно с корыстными целями, склонны к азартным играм.

Выражена опасность быстрого развития алкоголизма в подростковом возрасте. При опьянении злобен, пьет, пока полностью «не отключится», может совершить асоциальные действия. Сексуальное влечение возникает рано, носит выраженный характер. Влечение сопровождается грубыми проявлениями ревности. Склонны к сексуальным отклонениям — гомосексуализму, сексуальному насилию.

Индивидуально-дифференцированный подход. При коррекции можно опираться на положительные стороны личности — аккуратность, бережливость, способность к ручному мастерству, трезвость расчетов. Стремление заботиться о своем здоровье может быть использовано для убеждения отказаться от алкоголя. В беседах стоит обратить внимание подростка на то, что отрицательные черты характера — взрывная агрессивность, склонность к злобно-раздражительному настроению могут повредить самому подростку — его здоровью, карьере, материальному благополучию. В профессиональных рекомендациях следует учи-

тывать имеющиеся способности, предпочтение отдавать работе, требующей аккуратности, тщательности.

Истероидный (демонстративный) тип

Основные признаки. С детства подростки этого типа привыкли быть центром внимания. Крайне эгоцентричны, обладают ненасытной жадой внимания к своей особе, стремятся любыми средствами добиваться восхищения, признания, сочувствия, при этом порой ненависть и негодование в свой адрес предпочитают безразличию. Частое прибежище истероидов — кружки художественной самодеятельности при клубах и домах культуры.

Провоцирующие факторы, «слабое место». Страх лишиться ореола исключительности, страх публичного разоблачения несостоятельных претензий и амбиций, лживости и истерического фантазирования. Формированию демонстративных черт характера способствует воспитание по типу «кумир семьи» и повторяющаяся гиперпротекция.

Форма проявления дезадаптации. Преувеличение своих способностей, рассказы о несуществующих «подвигах» или способностях, фантазирование. Любые действия, способные привлечь утраченное внимание, в том числе и неадекватные или экстравагантные.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. Реакции эмансипации проявляются в основном на словах, в форме громких требований свободы. Внешние проявления, в том числе и побеги, носят демонстративный характер. Часто проявляется реакция оппозиции с требованиями вернуть утраченное внимание, для этого выбираются оригинальные занятия или занятия с явными внешними атрибутами. Общение в группе сверстников сопряжено с претензиями на лидерство или исключительность. Могут менять группу, если оказались разоблаченными во лжи. В сексуальном поведении больше игры и театральности, часто преувеличивают свой сексуальный опыт.

Большинство поведенческих нарушений, в том числе алкоголизация и даже суицидальные попытки, носят несерьезный, демонстративный характер и служат целям привлечения внимания.

Индивидуально-дифференцированный подход. Подростки этого типа наиболее трудны для коррекционных мероприятий. Стратегией превентивных и коррекционных мер может быть поиск

сферы, где эгоцентрические устремления подростка, его желание быть в центре внимания могли бы быть удовлетворены безболезненно для окружающих. Ни в коем случае нельзя «подкреплять» демонстративное поведение, оно должно встречать отрицательное отношение, но без публичного разбирательства. Истероида можно «поощрять» вниманием за его положительные действия.

Неустойчивый тип

Основные признаки. Подростков этого типа все время тянет к развлечениям, причем не требующим волевых усилий. Безволие относится к учебе, к работе по дому, к общественной активности. Они не способны к деятельной активности — как общественно полезной, так и делинквентной. С 12–14 лет начинают выпивать, бродить по улицам, заниматься мелким воровством. У таких подростков отсутствует желание учиться и работать, они безразличны к будущему, не способны на настоящую дружбу.

Провоцирующие факторы, «слабое место». Бесконтрольность с раннего возраста, гипоопека, отсутствие внимания и контроля, целенаправленного воспитания и формирования волевых качеств.

Форма проявления дезадаптации. Невозможность усвоения морально-этических норм, различные формы нарушения поведения, невозможность закончить учебные заведения из-за прогулов и отсутствия интереса к учебе.

Возрастные реакции и формы нарушения поведения. Легко вовлекаются в группы, в том числе в асоциальные, где подражают всему дурному. Легко идут на совершение правонарушений в группе. Увлекаются поп-музыкой, смотрят развлекательные фильмы. Склонны подражать артистам, героям фильмов, причем чаще выбирают отрицательных персонажей.

Очень склонны к делинквентному поведению — кражам, разбою, хулиганству. Высока склонность к алкоголизации и приему других одурманивающих средств. Рано, уже в подростковом возрасте, может возникать алкоголизм или токсикомания. Часты побеги из дома, которые служат стремлению избежать наказаний или трудностей, попадают в асоциальные компании.

Индивидуально-дифференцированный подход. Для профилактики нарушений подростка этого типа необходимо твердое, даже

властное руководство, в отличие от большинства подростков в данном случае показан строгий режим, дисциплина, страх наказания. Возможно помещение в уже сформированную группу с положительными установками.

Выявление наличия той или иной акцентуации характера с помощью приведенных в описании характерных признаков и предлагаемого опросника может служить основой для профилактической и коррекционной работы с трудными подростками в школах и других учебных заведениях, консультативных пунктах, учреждениях, занимающихся оказанием социальной помощи подросткам. Учитывая роль социальных и семейных факторов в провоцировании дезадаптации подростков с акцентуациями характера, для эффективной профилактики и коррекции часто оказывается необходимой не только работа с самим подростком, но и, в первую очередь, с его ближайшим социальным окружением, семьей.

Наиболее типичные педагогические ошибки по отношению к акцентуированным подросткам осуществляются родителями и учителями по причине того, что они не знают, в чем и как проявляется акцентуация характера и каким должен быть индивидуально-дифференцированный подход к подросткам с разными типами акцентуации. Тем самым взрослые по сути дела сами создают провоцирующие ситуации, которые усугубляют проявления детско-подростковой дезадаптации и приводят в дальнейшем к более серьезным нарушениям процесса социализации несовершеннолетних.

Поэтому для социального педагога, как и для психолога, важно уметь выявлять тип акцентуации, используя при этом в качестве диагностических методов как метод наблюдения, так и адаптированный подростковый опросник Шмишека. И если психолог должен владеть индивидуально-групповыми психологическими методами коррекции, то для социально-педагогического сопровождения социализации несовершеннолетних социальному педагогу достаточно грамотно консультировать родителей и учителей и объяснять им, каким должен быть индивидуально-дифференцированный подход к подросткам с разным типом акцентуации.

Адаптированный подростковый опросник Шмишека (для определения акцентуации характера у подростка)

Инструкция. Предлагаемый тебе опросник состоит из 88 вопросов, касающихся различных сторон твоей жизни. На каждый вопрос нужно ответить «да» или «нет». Не обдумывая ответ долго, отвечай быстро, стараясь дать первый ответ, который приходит в голову.

1. Ты обычно спокоен, весел?
2. Легко ли ты обижаешься, огорчаешься?
3. Легко ли у тебя вызвать слезы?
4. Проверяешь ли ты по нескольку раз, нет ли ошибок в твоей работе?
5. Ты такой же смелый, как большинство твоих сверстников?
6. Бывают ли у тебя периоды тоскливого настроения?
7. Любишь ли ты быть главным в игре?
8. Бывают ли дни, когда ты сердишься на всех без всякой причины?
9. Серьезный ли ты человек?
10. Бывает ли, что тебе что-то нравится особенно сильно?
11. Можешь ли ты первым затеять игру?
12. Долго ли ты помнишь о нанесенной тебе обиде?
13. Умеешь ли ты сочувствовать другим?
14. Складывая вещи в портфель, проверяешь ли ты несколько раз, не забыл ли чего-нибудь?
15. Стараешься ли ты быть лучшим в классе, спортивной секции?
16. Когда ты был маленьким, боялся ли ты грозы, собак?
17. Считают ли тебя одноклассники слишком аккуратным, старательным?
18. Зависит ли твое настроение от домашних и школьных дел?
19. Любят ли тебя все твои знакомые?
20. Бывает ли у тебя беспокойно на душе?
21. Твое настроение обычно немного грустное?
22. Случалось ли тебе рыдать от горя?
23. Тебе трудно оставаться на одном месте?
24. Стараешься ли ты доказать, что ты прав, если тебя несправедливо обижают?

25. Можешь ли ты стрелять из рогатки по птицам, дразнить собак и кошек?
26. Раздражает ли тебя беспорядок в твоих вещах, игрушках, книгах?
27. Когда ты был маленьким, ты боялся оставаться дома один?
28. Бывает ли тебе весело или грустно без причины?
29. Ты — один из лучших учеников в классе?
30. Бывает ли, что ты злишься, кричишь на окружающих?
31. Часто ли ты веселишься, дурачишься?
32. Чувствуешь ли ты себя иногда абсолютно счастливым?
33. Умеешь ли развеселить ребят?
34. Можешь ли ты прямо сказать кому-нибудь, что ты о нем думаешь?
35. Ты боишься крови?
36. Охотно ли ты выполняешь школьные поручения?
37. Заступаешься ли ты за тех, с кем поступили несправедливо?
38. Бывает ли тебе страшно или неприятно входить в темную комнату?
39. Любишь ли ты работу, которая требует длительного труда и терпения?
40. Легко ли ты знакомишься с людьми?
41. Охотно ли ты выступаешь на утренниках и вечерах в школе?
42. Ты когда-нибудь убегаешь из дома?
43. Кажется ли тебе жизнь иногда тяжелой?
44. Ты когда-нибудь расстраивался из-за ссоры с учителями или одноклассниками настолько, что мог не пойти в школу?
45. Можешь ли ты шутить даже при неудачах или неприятностях?
46. Стараешься ли ты помириться, если кого-нибудь обидел?
47. Любишь ли ты животных?
48. Бывает ли, что ты, уйдя из дому, возвращаешься, чтобы проверить, все ли в порядке?
49. Беспокоят ли тебя иногда мысли о том, что с твоими близкими может что-нибудь случиться?
50. Зависит ли твое настроение от погоды?
51. Трудно ли тебе отвечать перед всем классом?
52. Можешь ли ты, если сердиться на кого-нибудь, начать драться?

53. Нравится ли тебе быть среди ребят?
54. Впадаешь ли ты в отчаяние, если тебе что-нибудь не удастся?
55. Нравится ли тебе организовывать какое-либо дело или игру?
56. Продолжаешь ли ты упорно добиваться цели, даже если встречаешь препятствия?
57. Случалось ли тебе когда-нибудь плакать из-за грустной книги или фильма?
58. Бывает ли тебе трудно уснуть из-за каких-либо забот?
59. Рассказываешь ли ты учителям о проделках одноклассников?
60. Боишься ли ты один пройти по темной улице?
61. Следишь ли ты за тем, чтобы каждая вещь лежала на своем месте?
62. Бывает ли, что ты ложишься спать в хорошем настроении, а просыпаешься в плохом?
63. Свободно ли ты себя чувствуешь на новом месте или с незнакомыми ребятами?
64. Часто ли у тебя бывает головная боль?
65. Часто ли ты смеешься?
66. Можешь ли ты играть или заниматься каким-то общим делом с тем, кто тебе не нравится?
67. Удастся ли тебе сделать много разных дел за один день?
68. Сильно ли ты переживаешь из-за несправедливости?
69. Любишь ли ты природу?
70. Уходя из дома, проверяешь ли ты, выключен ли везде свет?
71. Боязлив ли ты?
72. Меняется ли твое настроение в праздники?
73. Участвуешь ли ты в художественной самодеятельности, театральном кружке?
74. Ты любишь мечтать или фантазировать?
75. Бывает ли, что тебя беспокоит твое будущее?
76. Бывают ли у тебя неожиданные переходы от радости к тоске?
77. Можешь ли ты развлечь своих сверстников?
78. Подолгу ли ты сердиться, обижаешься?
79. Сильно ли ты переживаешь, если у твоих друзей или близких неприятности?

80. Можешь ли ты из-за одной ошибки или помарки переписать страницу в тетради?
81. Считаешь ли ты себя недоверчивым?
82. Снятся ли тебе страшные сны?
83. Бывает ли у тебя иногда внезапное желание прыгнуть в окно или броситься под машину?
84. Становится ли тебе веселее среди других детей?
85. Если у тебя неприятности, можешь ли ты отвлечься от них на время?
86. Совершаешь ли ты иногда неожиданные для себя поступки?
87. Ты скорее молчалив, чем болтлив?
88. Мог бы ты, участвуя в спектакле, настолько войти в роль, что забыть, что на самом деле ты не такой, как на сцене?

Обработка результатов. Подсчитывается количество значимых ответов для каждого типа акцентуации. Полученные показатели умножаются на соответствующие для каждого типа коэффициенты, приводимые в скобках после названия типа, — это делается для уравнивания показателей. Максимальный показатель по каждому виду акцентуации — 24. Признаком акцентуации характера считается показатель, превосходящий 12 баллов. В случае, если выявляется несколько показателей выше 12 баллов, возможен подсчет среднего показателя акцентуации. В этом случае признаком акцентуации можно считать показатели, превышающие среднее число.

Гипертимный (3) да: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77.

Циклоидный (3) да: 3, 18, 28, 43, 50, 62, 72, 76.

Лабильный (эмотивный + экзальтированный) (2) да: 3, 10, 13, 21, 32, 35, 47, 54, 57, 69, 75, 79.

Сензитивный (тревожный) (3) да: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82; нет: 5.

Психастенический (педантичный) (2) да: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83; нет: 36.

Шизоидный (3) да: 51, 68, 74, 81, 87; нет: 40, 53, 65.

Эпилептоидный (2) да: 2, 12, 20, 24, 34, 37, 52, 56, 59, 64, 78; нет: 46.

Истероидный (демонстративный) (2) да: 7, 15, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88.

Неустойчивый (3) да: 8, 25, 30, 31, 42, 84, 86; нет: 9.

Выявление акцентуации и ее типа не означает наличия у подростков различных нервно-психических расстройств (острые аффективные реакции, неврозы и иные реактивные состояния, реактивные психозы), оно только свидетельствует об особенностях характера и крайних проявлениях его нормы.

А.Е. Личко подчеркивал, что акцентуации характера представляют собой хотя и крайние, но варианты нормы. По мнению К. Ленгарда в развитых странах более половины популяции относится к акцентуированным личностям.

5.7. Диагностика и предупреждение суицидального поведения подростков

Высокий уровень самоубийств в большинстве стран мира обуславливает необходимость поиска причин и оптимальных средств для предупреждения этого явления. Суицид предопределяется психологическими и патопсихическими особенностями личности, проявляемыми в экстремальных жизненных обстоятельствах.

Причины суицидального поведения должны анализироваться в связи с общим состоянием современной культуры и в контексте господствующих в обществе этических норм, мировоззренческих представлений о сущности жизни и смерти с учетом особенностей массовой психологии.

А.Е. Личко выделил три типа суицидального поведения: истинное, демонстративное и аффективное. Демонстративное суицидальное поведение — это разыгрывание театральных сцен с изображением попыток самоубийства безо всякого намерения действительно покончить с собой. Все действия предпринимаются с целью привлечь внимание, разжалобить, вызвать сочувствие, избавиться от грозящих неприятностей или чтобы наказать обидчика. К аффективному типу относят суицидные попытки, совершенные в состоянии аффекта. При этом в какой-то момент у потенциального суицидента действительно мелькает мысль расстаться с жизнью [65].

Изучение количественного показателя уровня суицидального риска помогает объективировать степень вероятности совершения аутодеструктивных действий у молодых здоровых лиц и у лиц с психическими расстройствами, независимо от их нозологической принадлежности.

Наиболее высокие значения факторов суицидального риска у здоровых людей связаны с их личностными особенностями: это скрытность в своих намерениях, решительность в действиях, преобладание эмоций тоски. Эти же факторы выражены и у больных клинических групп, однако у них ведущую роль в повышении суицидального риска играет прямое указание на нежелание жить, идея самообвинения.

Суицидальное поведение обычно проявляется на фоне депрессии. Депрессия переживается субъективно как подавленное настроение, как состояние угнетенности, безнадежности, беспомощности, вины. Истинная депрессия диагностируется у конкретного человека, если у него не менее двух недель в той или иной степени проявляются следующие признаки:

- снижение интересов к деятельности, обычно приятной;
- отсутствие реакции на деятельность, события, которые в норме ее вызывают;
- пробуждение утром за два (или более) часа до обычного времени;
- внешне выраженная психомоторная заторможенность или ажитация;
- заметное снижение (повышение) аппетита;
- снижение веса;
- заметное снижение либидо;
- спад энергии;
- повышенная утомляемость;
- подавленное настроение.

Наряду с соматическими нередко проявляются психологические признаки: снижение самооценки; беспричинное чувство самоосуждения; чрезмерное и неадекватное чувство вины; повторяющиеся мысли о смерти, нерешительность. Другим часто встречающимся симптомом, причиняющим серьезное беспокойство человеку, является нарушение ясности или эффективности мышления. Депрессивное состояние, таким образом, кроме субъективно плохого настроения имеет выраженные проявления нарушения мышления.

Настоятельная необходимость решать проблему профилактики суицидального поведения заставляет искать прежде всего диагностические пути, позволяющие выявить группу риска по суицидальному поведению. Особенно важна такая работа в отношении детей и подростков.

Несмотря на разнообразие методов диагностики суицидального поведения, точно зарегистрировать суицидальные интенции пока не представляется возможным, так как психологи не могут охватить вниманием все ситуации, которые могут спровоцировать суицид.

Анализ причин подросткового суицида позволяет сгруппировать их вокруг трех основных факторов.

1. Конфликтные отношения с родителями, связанные с непониманием ими своих детей и их проблем, с эмоциональной отчужденностью, со злоупотреблением наказанием, доходящим до жестокости.

2. Проблемы в школе, выражающиеся в конфликтах с учителями, школьной неуспеваемости, в неблагоприятно складывающихся межличностных отношениях в классе, низком социометрическом статусе.

3. Нескладывающиеся отношения со сверстниками (отсутствие близкого друга, чувство одиночества, факты оскорбительного отношения сверстников, неразделенная любовь, предательство друга, любимой девушки).

Анализ вариантов суицидального поведения позволяет сделать вывод, что подростки, совершающие попытку самоубийства, имеют личностные особенности, располагающие в определенных ситуациях к подобному типу поведения. Поэтому в психологии важно разработать пакет диагностических методов, позволяющих на ранних стадиях обнаружить развитие кризиса и оказать необходимую психотерапевтическую и социально-педагогическую помощь.

Обычно психологи включают в диагностические батареи известные, хорошо зарекомендовавшие себя методики и тесты, позволяющие исследовать глубинные тенденции и потребности личности. Выбирают обычно проективные методики, такие как ТАТ (тематический апперцептивный тест), тест Г. Роршаха (цветные пятна), тест Розенцвейга, позволяющий исследовать уровень социальной дезадаптации и характер реагирования в затруднительных ситуациях. Иногда исследователи предпочитают пиктограммы.

Кроме перечисленных методик психологи и психотерапевты используют различного рода приемы и процедуры, рассчитанные на проверку эффективности проведенной психотерапевти-

ческой работы. Например, В. Франкл предлагал пациентам расположить значимые события в прошлом и предполагаемые в будущем на прямой, символизирующей жизнь (Франкл В., 1996). Отказ человека отметить события будущего считался тревожным признаком.

Для социального педагога может быть рекомендован опросник «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка и метод незаконченных предложений. [40]

Опросник Г. Айзенка включает описание различных психических состояний, наличие которых у себя испытуемый должен подтвердить или опровергнуть. Опросник дает возможность определить уровень тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности. Каждому испытуемому предлагается анкета из 40 предложений. К ней прилагается **инструкция**: «Напротив каждого утверждения ставится одна из трех цифр. Если утверждение подходит вам, то цифра 2; если не совсем подходит — цифра 1; если не подходит — 0».

Опросник Айзенка

1. Часто я не уверен в своих силах.
2. Нередко мне кажется безысходным положение, из которого можно было бы найти выход.
3. Я часто оставляю за собой последнее слово.
4. Мне трудно менять свои привычки.
5. Я часто из-за пустяков краснею.
6. Неприятности меня сильно расстраивают, и я падаю духом.
7. Нередко в разговоре я перебиваю собеседника.
8. Я с трудом переключаюсь с одного дела на другое.
9. Я часто просыпаюсь ночью.
10. При крупных неприятностях я обычно виню только себя.
11. Меня легко рассердить.
12. Я очень осторожен по отношению к переменам в моей жизни.
13. Я легко впадаю в уныние.
14. Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
15. Мне приходится часто делать замечания другим.
16. В споре меня трудно переубедить.
17. Меня волнуют даже воображаемые неприятности.
18. Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесполезной.

19. Я хочу быть авторитетом для окружающих.
20. Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы избавиться.
21. Меня пугают трудности, с которым мне предстоит встретиться в жизни.
22. Нередко я чувствую себя беззащитным.
23. В любом деле я не довольствуюсь малым, я хочу добиться максимального успеха.
24. Я легко сближаюсь с людьми.
25. Я часто копаюсь в своих недостатках.
26. Иногда у меня бывают состояния отчаяния.
27. Мне трудно сдерживать себя, когда я сержусь.
28. Я сильно переживаю, если в моей жизни что-то неожиданно меняется.
29. Меня легко убедить.
30. Я чувствую растерянность, когда у меня возникают трудности.
31. Предпочитаю руководить, а не подчиняться.
32. Нередко я проявляю упрямство.
33. Меня беспокоит состояние моего здоровья.
33. В трудные минуты я иногда веду себя по-детски.
34. У меня резкая, грубоватая жестикуляция.
35. Я неохотно иду на риск.
36. Я с трудом переношу время ожидания.
37. Я думаю, что никогда не смогу исправить свои недостатки.
38. Я мстителен.
39. Меня расстраивают даже незначительные нарушения моих планов.

Ключ

1. Шкала тревожности: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;
2. Шкала фрустрации: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;
3. Шкала агрессии: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39;
4. Шкала ригидности: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

При обработке результатов подсчитывается количество ответов «1» и «2», совпадающих с ключом. За каждый совпавший с ключом ответ «2» начисляется 2 балла, за ответ «1» — 1 балл. Затем ответы по каждой шкале суммируются. Средний балл по каждой шкале — 10. Превышение его свидетельствует о преобладании исследуемого качества в структуре личности.

Характеристики, которые исследуются в опроснике, имеют следующие объяснения:

- личностная тревожность — склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом проявления реакции тревоги;
- фрустрация — психическое состояние, возникающее вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующее достижению цели;
- агрессия — повышенная психологическая активность, стремление к лидерству путем применения силы по отношению к другим людям;
- ригидность — затрудненность в изменении намеченной субъектом деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

На втором этапе диагностической работы предлагается использовать метод «незаконченные предложения», который является проективной методикой, позволяющей направленно выяснить отношение испытуемого к окружающему и некоторые личностные установки.

Испытуемый должен продолжить следующие предложения:

- 1) «Завтра я...»;
- 2) «Когда я закончу школу...»;
- 3) «Наступит день, когда...»;
- 4) «Я хочу жить, потому что...».

При обработке результатов следует обращать внимание на особенности восприятия подростками окружающего и на наличие или отсутствие осознанного стремления к сохранению жизни.

Для подтверждения валидности созданного пакета методик М.В. Хайкиной было проведено сравнительное исследование группы девушек 16–17 лет, предпринявших 2–3 года назад попытку самоубийства, и девушек такого же возраста, не совершавших суицидальной попытки. [40, с. 116–124]

Обработка результатов первой части исследования (модификации опросника Айзенка) проводилась по четырем шкалам:

1. Тревожность. 2. Фрустрация. 3. Агрессия. 4. Ригидность.

В таблице 6 приведены баллы, выбранные испытуемым по каждой шкале.

Наибольшие различия между группами получены по шкале тревожности. В группе суицидентов средний балл по этому

показателю на 2,9 выше, чем в контрольной. Это свидетельствует о том, что суициденты характеризуются более низким порогом возникновения реакции тревоги, чем подростки из контрольной группы.

По шкале фрустрации также были выявлены значимые различия. В группе суицидентов средний балл на 2,3 выше, чем в контрольной.

Сравнение среднебалльных показателей по шкалам в группе суицидентов и в контрольной группе сведено в таблицу 6.

Таблица 6

Сравнение среднебалльных показателей по шкалам

Шкала	Средний балл		Разница (балл)
	Группа суицидентов	Контрольная группа	
Тревожность	11,3	8,4	2,9
Фрустрация	10,4	8,1	2,3
Агрессия	10,9	11,5	-0,6
Ригидность	12,5	11,0	1,5

Таким образом, можно указать на еще одну важную личностную характеристику суицидентов. В большинстве случаев у подростков из этой группы в ситуации реальной или воображаемой помехи возникает особое психическое состояние, препятствующее достижению цели.

По шкале ригидности показатели в обеих группах повышены и, следовательно, не могут свидетельствовать в основном о риске совершения суицида, так как в возрасте 16–17 лет повышенная ригидность свойственна большинству подростков. Тем не менее установлено, что в среднем в группе суицидентов показатели по шкале ригидности выше на 1,5 балла по сравнению с контрольной группой.

По шкале агрессии в контрольной группе средний балл на 0,6 выше, чем в группе суицидентов. Этот факт объясняется тем, что опросник направлен на исследование агрессии по отношению к другим, у суицидентов же есть тенденция к формированию ауто-агрессии.

Таким образом, наиболее информативными показателями риска можно считать личностную тревожность и фрустрацию. В то же время следует заметить, что данный опросник не позволяет сделать однозначный вывод о предрасположенности подростка к совершению суицида. Так, в группе суицидентов 30% испытуемых по шкале тревожности и 50% по шкале фрустрации не превышают контрольный балл 10. В контрольной группе тоже есть испытуемые, выходящие по некоторым показателям за пределы контрольного балла. В этой группе повышенную тревожность и повышенную фрустрацию имеют 20% испытуемых. Следует учесть, что контрольная группа набиралась случайным образом, поэтому не исключена возможность наличия в ней подростков, имеющих личностные особенности, которые повышают вероятность совершения суицида.

По результатам проведенного теста можно сделать следующие выводы. Во-первых, опросник как средство изучения индивидуальных психологических особенностей личности позволил получить данные, характеризующие личность подростка-суицидента. По ним можно судить о том, что наиболее информативными показателями риска совершения суицида в неблагоприятной ситуации являются личностная тревожность и фрустрация. Во-вторых, при анализе результатов опросника было замечено, что лишь на основании этого теста нельзя сделать достоверные выводы о наличии риска совершения суицида.

На следующем этапе исследования той же группе испытуемых (20 человек) было предложено продолжить четыре приведенных выше предложения. Этот этап включал две части: первая направлена на выяснение особенностей планирования подростками собственной жизни (1–3-е предложения), вторая — на выяснение наличия у них осознанного стремления к жизни (4-е предложение).

Результаты исследования подростков-суицидентов сравнивались с результатами, полученными в контрольной группе.

Относительно планирования своего будущего все испытуемые делятся на три группы.

1. Строят планы на будущее с целью изменить настоящее, которое не устраивает их по тем или иным причинам. Сюда вошли 60% подростков-суицидентов. Из них 83% не смогли сформулировать планы достаточно точно, и лишь 17% четко показывают

пути выхода из неблагоприятной ситуации в будущем. В контрольной группе подобных ответов не было.

II. Строят планы на будущее, не указывая на стремление изменить настоящее, 30% подростков-суицидентов и 80% подростков из контрольной группы.

III. Планов на будущее не имеют 10% подростков-суицидентов и 20% подростков из контрольной группы.

Что же лежит за этим сухим математическим материалом? В процессе обследования выяснилось, что, несмотря на прошедшие 2–3 года после попытки самоубийства, у подростков-суицидентов сохранилась характерная особенность мировосприятия, негативное отношение к окружающему. Большинство из них стремится порвать с настоящим, но при этом не может сформулировать пути достижения выхода из неблагоприятной ситуации. Следовательно, можно сделать вывод о том, что адаптация после попытки самоубийства произошла не полностью, и риск суицида по-прежнему существует. В отличие от суицидентов большинство подростков из контрольной группы демонстрировали оптимистическое восприятие окружающего, и их планы на будущее не отвергали настоящее, а являлись его логическим продолжением.

Данные, полученные при анализе третьей группы ответов, в которой подростки не указывают планы на будущее, на первый взгляд удивляют, так как в контрольной группе таких подростков больше. Но при более тщательном изучении ответов выявляется, что половина из подростков контрольной группы демонстрируют легкомысленное и инфантильное мироощущение, и это не позволяет строить какие-либо точные прогнозы.

Вторая часть исследования направлена на выявление осознанного стремления к жизни: лишь 30% суицидентов смогли продолжить 4-е предложение, в контрольной группе с этой задачей справились все 100% испытуемых.

Анализируя результаты каждой части исследования, невозможно точно диагностировать степени риска суицидального поведения. Но на основании двух этапов с уверенностью можно сделать предположение о наличии у испытуемого психологических особенностей личности, повышающих вероятность совершения суицидальной попытки при возникновении неблагоприятной для него ситуации.

Так, подростки-суициденты, которые не обнаруживают повышенной тревожности или фрустрации, либо стремятся изменить то, что их окружает, но не имеют представления о том, как они это сделают, либо не способны указать причины, побуждающие их к жизни, а значит, при возникновении кризисной ситуации им трудно будет найти то, что даст силы ее пережить. Подростки из контрольной группы, даже набравшие высокие баллы по шкалам тревожности и фрустрации, демонстрировали позитивное восприятие настоящего, достаточно точно указывали причины, побуждающие их к жизни.

В результате проведенного исследования были получены критерии определения суицидальной направленности: повышенная личностная тревожность, фрустрация, негативное восприятие окружающего, желание изменить его и неспособность самостоятельно найти пути решения этой задачи, а также отсутствие осознанного стремления к жизни. Риск совершения суицида возрастает тем больше, чем ярче выражены перечисленные особенности. В ходе анализа исследования была подтверждена гипотеза о наличии у суицидентов определенных психологических особенностей личности, облегчающих возникновение соответствующего поведения в ситуации кризиса. [40]

Коррекционная работа с суицидентами и подростками, имеющими указанные выше особенности, должна быть рассчитана на снижение уровня личностной тревожности и фрустрации и на осознание подростком стремления к сохранению собственной жизни, новое восприятие окружающего и умение строить планы на будущее и реализовывать их.

Следует отметить, что причины суицидов и суицидальных попыток у взрослых, пожилых людей, подростков и юношей могут заметно отличаться. Если у взрослых людей эти причины чаще связаны с какими-то потрясениями в производственной и семейно-бытовой сфере (острый конфликт на работе, увольнение, крушение карьеры, бизнеса, измена супруга, развод и т.д.), у пожилых это по большей степени остро переживаемое чувство одиночества, покинутости, тяжелые болезни, то подростки и юноши способны уйти из жизни или сделать такую попытку из-за неразделенной первой любви, пережитого унижения со стороны сверстников, жестокого обращения родителей, семейного насилия, в том числе иногда и сексуального. Причиной могут

послужить также школьные неуспехи, обостренные конфликтом с учителями и угрозой физического наказания со стороны родителей.

В любом случае эти ситуации требуют своевременного вмешательства социального педагога и помощи психолога. При этом помимо психологической помощи не менее важна работа социального педагога по оздоровлению и гуманизации внутрисемейных детско-родительских отношений, оздоровлению межличностных отношений среди сверстников как в школе, так и по месту жительства, расширение сферы интересов и общения подростков за счет включения в различные занятия во внеклассных и внешкольных мероприятиях и программах.

5.8. Диагностика профессиональной ориентации подростков и юношей

Профессиональное самоопределение молодого человека, по мнению Н.С. Пряжникова, представляет собой совокупность чередующихся выборов и имеет в качестве своей основы «Я-концепцию» личности как относительно целостного образования, постепенно изменяющегося по мере взросления.

Американским психологом Дж. Холландом разработана теория профессионального выбора, суть которой заключается в том, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия типа личности условиям профессиональной среды. Поведение человека определяется не только его личностными особенностями, но и окружением, в котором он проявляет свою активность. Люди стремятся найти профессиональную среду, свойственную своему типу, которая позволила бы им полнее раскрыть свои способности, выразить ценностные ориентации. Холланд выделяет следующие профессионально ориентированные типы. [119, с. 11–12].

Реалистичный (практический) тип

Люди такого типа — практики, реалисты. Они ценят мастерство, опыт, эффективность; получение образования рассматривают как возможность научиться чему-то конкретному, полезному. Престиж для них роли не играет.

Люди такого склада ценят стабильность, надежность, материальную пользу, возможность видеть конкретные результаты

своего труда. Они, как правило, рачительные хозяева; настоящее ценят больше, чем прошлое или будущее. Любят работать с предметами, техникой, растениями, животными.

Как правило, это физически сильные, выносливые люди с умелыми руками. Экономны. Мышление конкретное. Уважают факты, объективные законы, справедливость, опыт. Твердо отстаивают принятые решения. Начатое дело стараются довести до конца.

Круг друзей и знакомых — небольшой, но стабильный. Не стремятся к шумным компаниям, лидерству. Малоэмоциональны, серьезны, основательны. Не всегда разбираются в чувствах и отношениях других людей. Работать предпочитают индивидуально, не связывая себя зависимостью от коллектива.

Характерные черты реалистичного типа: деловитость, основательность, честность, скромность, экономность, упорство, объективность, стабильность.

Близкие типы: интеллектуальный, конвенциональный, противоположный тип — социальный.

Интеллектуальный (исследовательский) тип

Это люди мыслительного склада. Они больше всего ценят возможность познания, исследования. Их привлекают новые идеи, теории, факты, которым они стремятся найти собственное объяснение.

Предпочитают умственный труд физическому. В любой деятельности, даже в простой физической работе, проявляют вдумчивость, изобретательность.

Охотно и много читают, учатся, фантазируют. Ценят логику, анализ, объективные закономерности. Мышление абстрактное, теоретическое, критическое. Мнение продумано, обосновано.

Даже если профессия не связана непосредственно с наукой, стараются внести в свою работу новизну и творчество.

Обычно видят много вариантов решений, альтернатив: выдвигают новые идеи и гипотезы.

Стремятся к высокому уровню образования, рассматривают его как условие своего интеллектуального развития и как возможность заниматься исследованиями в каких-либо областях знаний.

Руководящим постам предпочитают индивидуальность и самостоятельность.

В коллективе обычно являются генераторами идей, экспертами или критиками.

При наличии целеустремленности, работоспособности, активности достигают профессиональных высот.

Избегают задач, требующих лидерства, энтузиазма, риска. Если берутся за руководство, то предпочитают демократический стиль.

Характерные черты интеллектуального типа: аналитический, критический склад ума, осторожность, любознательность, изобретательность, объективность.

Близкие типы: реалистичный, артистичный, противоположный тип — предпринимательский.

Социальный тип

Для людей этого типа главная ценность — общение, дружба, взаимопонимание, верность. Стремятся к работе с другими людьми: обучать, лечить, обслуживать, ухаживать, организовывать и т.п.

Хорошо разбираются в чувствах и отношениях. Имеют развитую речь, мимику, жестикуляцию. Ручные, особенно технические, навыки развиты слабее.

Проблемы предпочитают решать через взаимодействие, через социальные контакты. Проявляют гибкость и дипломатичность в общении, ориентируются на симпатии и антипатии. Им трудно удержаться в рамках объективности. Ценят коллективное мнение, традиции.

Образование рассматривают как возможность занять место в той профессиональной или социальной среде, которую высоко ценят и мнением которой дорожат. Предпочитают работать в коллективе, избегают одиночества.

Характерные черты социального типа: дружелюбность, великодушие, полезность, идеалистичность, доброта, терпеливость, ответственность, эмпатия, такт, теплота.

Близкие типы: артистический, предпринимательский, противоположный тип — реалистический.

Конвенциональный (стандартный) тип

Для людей этого типа характерны такие черты, как педантичность, формализованность, практичность.

Люди этого склада высоко ценят порядок, традиции, стабильность, законность.

Предпочитают задачи с четко определенными целями, конкретными обязанностями. Избегают ситуаций неопределенности, требующих принятия неожиданных решений.

С сотрудниками устанавливают тесные, стабильные взаимоотношения, поддерживают обычаи и традиции коллектива, помня, как правило, дни рождения каждого из своих коллег.

Свое мнение формируют в зависимости от мнения своей среды. Официальную точку зрения воспринимают не критично.

Знакомства предпочитают полезные.

Уважают символы общественного престижа: звания, должности, льготы, материальные ценности.

Высоко ценят опыт, высший образовательный уровень, принадлежность к высоким социальным слоям — все это придает им уверенность, в которой такие люди очень нуждаются и без которой чувствуют себя незащищенными.

Чувство удовлетворения испытывают от хорошо организованной работы и ощущения своей причастности к ней.

Логику фактов ценят выше субъективных предчувствий и представлений.

Предпочитают профессии, связанные с документацией, финансами, статистикой. Как правило, развиты математические способности, память, внимание.

На работе и дома заботятся о порядке, аккуратности, склонны контролировать домашних.

Начатое дело обычно выполняют в срок и качественно. Порой им недостает гибкости, независимости и воображения.

Характерные черты конвенционального типа: сознательность, заботливость, умелость, обязательность, настойчивость, экономность, традиционность, зависимость, спокойствие, простота.

Близкие типы: реалистический, предпринимательский, противоположный тип — артистический.

Предприимчивый тип

Люди такого типа высоко ценят статус, престижность, должность, льготы, признание людей, деньги, власть, любовь. Любят сам процесс добывания этих ценностей.

Энергичны, решительны, настойчивы, склонны к риску, азарту.

Мышление конструктивное, практическое, гибкое, логичное. Хорошо развиты речь, мимика. Умеют убеждать, вдохновлять.

Умеют просчитывать много ходов и вариантов, легко ориентируются во времени, хорошо чувствуют момент. Способны оценить перспективность идеи, поддержать ее. Могут отказаться от сиюминутной выгоды ради потенциального выигрыша в будущем.

Общительны, дипломатичны, оптимистичны. Дела предпочитают решать путем переговоров, стремясь к равной выгоде с равным партнером.

Склонны к лидерству, руководству. Инициативны. Принимают на себя ответственность за дело и коллектив в сложных ситуациях.

Это люди скорее страстные, чем душевные. Они не чужды романтики, поиска, героики.

Предпочитают свободный режим работы, не любят рамки, контроль, не интересуются наукой.

Стремятся к расширению контактов, коллектива, бизнеса.

Обычно подвижные, физически сильные.

Характерные черты предприимчивого типа: энергичность, отвага, импульсивность, оптимизм, самоуверенность, популярность, общительность.

Близкие типы: социальный и конвенциональный, противоположный — исследовательский.

Артистичный тип

Люди такого склада особенно ценят талант, вдохновение, творчество, свободу.

Предпочитают задачи и ситуации, в которых можно проявить себя как личность нестандартную, незаурядную.

Интересуются литературой, искусством, философией. Стремятся к оригинальности в работе, поведении, одежде.

Вносят в жизнь красоту, фантазию и гармонию; бытовые проблемы для них отходят на задний план.

Обычно эти люди эмоционально неустойчивые, чувствительные.

Избегают руководящих, ответственных ролей, работы с бумагами, документацией, четких правил, норм, регламента.

В общении гибки, но независимы, порой упрямы.

Своим внутренним предчувствиям и представлениям доверяют больше, чем сухой логике фактов.

Как правило, обладают художественными способностями, выразительной речью, мимикой.

Предпочитают профессии творческого характера или же выражают себя в любительских видах творчества, прикладном искусстве.

Стремятся к высокому образовательному уровню, но дисциплиной и прилежанием в учебе не отличаются.

Болезненно реагируют на ограничение свободы.

Характерные черты артистичного типа: импульсивность, субъективность, независимость, оригинальность, интуитивность, самодостаточность.

Близкие типы: интеллектуальный и социальный, противоположный тип — конвенциональный.

Н.С. Пряжниковым предложен тест-опросник «Формула профессии», который служит для оперативного определения наиболее подходящих для подростка профессий на основе выбора соответствующих характеристик трудовой деятельности. [100]

Тест-опросник «Формула профессии»

Инструкция: подчеркните наиболее привлекательные для вас цели, предмет, средства, условия труда.

1. Цели труда:

- 1.1. Оценивать, проверять
- 1.2. Исследовать что-либо, делать открытия
- 1.3. Перевозить что-либо
- 1.4. Изготавливать какие-то предметы
- 1.5. Учить, воспитывать, консультировать
- 1.6. Творить, создавать новое
- 1.7. Руководить людьми
- 1.8. Обслуживать кого-либо или что-либо
- 1.9. Постоянно работать над собой, «быть в форме»

2. Предмет труда:

- 2.1. Технические объекты
- 2.2. Тексты, графики, числа
- 2.3. Экономика и политика
- 2.4. Искусство
- 2.5. Наука
- 2.6. Растения и микроорганизмы

- 2.7. Животный мир
- 2.8. Люди
- 2.9. Детали и материалы
3. Средства труда:
 - 3.1. Ручные
 - 3.2. Механические
 - 3.3. Автоматические
 - 3.4. Компьютеры
 - 3.5. Интеллект
 - 3.6. Выразительные движения, мимика
 - 3.7. Творческое мышление
 - 3.8. Возможности организма и органов чувств
 - 3.9. Голос, интонация
4. Условия и организация труда:
 - 4.1. Бытовой микроклимат
 - 4.2. Помещения с большим числом людей
 - 4.3. Разъезды
 - 4.4. Самостоятельность
 - 4.5. Открытый воздух
 - 4.6. Экстремальные условия
 - 4.7. Особые условия
 - 4.8. Изысканные отношения
 - 4.9. Работа на дому

Для реализации методики Н.С. Пряжникова необходимо изготовить комплект карточек разных цветов с обозначением целей труда (девять карточек красного цвета); предмета труда (девять карточек, например, зеленого цвета); средств труда (девять карточек, например, синего цвета); условий и организации труда (девять карточек, например, белого цвета).

Учащимся предлагается выбрать из каждой группы карточек 2–3 наиболее привлекательные для них. В результате выбора предпочитаемых целей, предмета, средств и условий труда возникает достаточно полная мотивационная картина профессионального выбора.

В ходе определения профессиональной ориентации и профессионального отбора рекомендуется использовать методику «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова.

Методика предназначена для выявления склонности (предрасположенности) человека к определенным типам профессий. [52]

Содержание методики: испытуемый должен в каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности выбрать только один вид и в соответствующей клетке листа ответов поставить знак «+».

Лист ответов сделан так, чтобы можно было подсчитать число знаков «+» в каждом из пяти столбцов, который соответствует определенному типу профессий.

В результате тестирования испытуемому рекомендуется выбрать тот тип профессий, который получил максимальное число знаков «+».

Название типов профессий по столбцам:

I. «Человек — природа» — профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством.

II. «Человек — техника» — технические профессии.

III. «Человек — человек» — профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением.

IV. «Человек — знак» — профессии, связанные с обсчетами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности.

V. «Человек — художественный образ» — творческие специальности.

Лист ответов

I	II	III	IV	V
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а		6б		7а
	7б	8а		8б
	9а		9б	
10а			10б	
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а		16б		17а
	17б	18а		18б
	19а		19б	
20а			20б	

Дифференциально-диагностический опросник
Е.А.Климова

Инструкция. Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнить любую работу. Но если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы вы предпочли:

1а. Ухаживать за животными

или

1б. Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать)?

2а. Помогать больным

или

2б. Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин?

3а. Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, грампластинок

или

3б. Следить за состоянием, развитием растений?

4а. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу и т.п.)

или

4б. Доводить товары до потребителя, рекламировать, продавать?

5а. Обсуждать научно-популярные книги, статьи

или

5б. Обсуждать художественные книги (пьесы, концерты)?

6а. Выращивать молодняк (животных какой-либо породы)

или

6б. Тренировать товарищей (или младших) для выполнения и закрепления каких-либо навыков (трудовых, учебных, спортивных)?

7а. Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты)

или

7б. Управлять какой-либо машиной (грузовым, подъемным или транспортным средством) — подъемным краном, трактором, тепловозом и др.?

8а. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т.д.)

или

8б. Оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)?

9а. Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику), жилище

или

9б. Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках?

10а. Лечить животных

или

10б. Выполнять вычисления, расчеты?

11а. Выводить новые сорта растений

или

11б. Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома, продукты питания и т. п.)?

12а. Разбирать споры, ссоры между людьми, убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять

или

12б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок)?

13а. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности

или

13б. Наблюдать, изучать жизнь микробов?

14а. Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты

или

14б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т.п.?

15а. Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые и представляемые)

или

15б. Составлять точные описания-отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и др.?

16а. Делать лабораторные анализы в больнице

или

16б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение?

17а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий

или

17б. Осуществлять монтаж или сборку машин, приборов?

18а. Организовывать культпоходы сверстников или младших в театры, музеи, экскурсии, туристические походы и т.п.

или

18б. Играть на сцене, принимать участие в концертах?

19а. Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания

или

19б. Заниматься черчением, копировать чертежи, карты?

20а. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада

или

20б. Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, наборной машине и др.)?

Время обследования не ограничивается. Хотя испытуемого следует предупредить о том, что над вопросами не следует долго задумываться, и в таком случае обычно на выполнение задания требуется 20–30 мин. Возможно использование методики индивидуально и в группе. Экспериментатор может зачитывать вопросы группе испытуемых, но в этом случае ограничивается время ответа. Такой способ применяется, когда экспериментатор должен работать в ограниченном временном интервале.

Самостоятельный выбор профессии — это «второе рождение человека». Ведь от того, насколько правильно выбран профессиональный путь, зависит ценность каждого члена общества, его место среди других людей, психосоматическое здоровье, радость и счастье.

Современное общество расширяет диапазон жизненного самоопределения молодежи, предоставляя возможности для приложения своих сил и способностей в самых различных областях деятельности.

Социальный педагог совместно с психологом помогает подросткам и юношам справиться со сложной задачей профессионального самоопределения, от чего в будущем будет зависеть не только успешность профессиональной деятельности, но и общая удовлетворенность жизнью. Социальному педагогу важно также вести коррекционно-разъяснительную работу с родителями, которые зачастую руководствуются в этом вопросе не столько способностями своих детей, сколько соображениями престижа, собственными нереализованными амбициями, мнением окружающих и т.д. Позиция родителей при выборе будущей профессии, безусловно, очень важна для подростков. Поэтому для повышения эффективности профессионального самоопределения необходимо проводить активное психологическое консультирование и социально-педагогическое сопровождение не только подростков, выбирающих профессию, но и их родителей.

5.9. Социально-педагогические методы подготовки юношества к семейной жизни и выявление отношения к семье, любви и браку

Семья — это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью.

В семье формируется система отношений между супругами, родителями и детьми, детьми между собой, между родственниками. Этим определяется функционирование семьи как социального института.

Семья как социальный институт проходит ряд этапов своего становления:

- вступление в брак;

- рождение первого ребенка;
- окончание деторождения (последний ребенок);
- «пустое гнездо» — уход из семьи последнего ребенка;
- прекращение семьи со смертью одного из супругов.

Успешность супружеского союза зависит от того, как будут решаться задачи на каждом из этих этапов развития семейных отношений.

Созданию семьи предшествует период ухаживания — новая позиция молодого человека или девушки в иерархической системе общества, характеризующаяся установлением статусных отношений с другими людьми и выбором партнера. Данный период является своеобразной церемонией инициации, цель которой — обретение зрелости, независимости, освобождение от опеки родителей и подготовка к созданию собственной семьи.

Вступление в брак — ритуал, являющийся важным разделительным рубежом, символизирующим переход на новый уровень взаимоотношений, как с избранником, так и с родительской семьей, а также обществом в целом.

Рождение ребенка ставит перед семьей новые задачи, которые должны быть решены супругами совместно с родительскими семьями:

- выбор имени будущего ребенка, устраивающего всех членов семьи;
- определение того, кто и как будет помогать в процессе воспитания.

Взаимопонимание, уважение и поддержка определяют условия стабильного существования семьи. Искусство брака предполагает достижение независимости при одновременном сохранении эмоциональной связи.

Как справедливо указывает Р.В. Коннер, взаимоотношения в семье зависят от традиций общения, экономического и социального состояния общества, участия супругов в ведении хозяйства, в общественном производстве, от типа семьи и т.д. [56]

Наиболее распространенной в современных условиях является нуклеарная семья, состоящая из мужа, жены и детей, семья из трех-четырёх членов. Функции воспитания и обучения детей в такой семье частично взяли на себя школа и дошкольные учреждения. Они так же, как и семья, решают проблемы социализации личности.

Молодая семья — это супружеская пара, живущая в браке до 5 лет, имеющая или не имеющая детей (возраст супругов — не старше 30 лет). В последние годы число таких семей растёт, а преобладающий возраст супругов 21–24 года.

Внебрачная семья возникает с рождением внебрачного ребенка. Такая семья кроме тяжелых материальных условий испытывает и серьезные психологические проблемы, связанные с отсутствием материальной и моральной поддержки со стороны супруга, необходимость отвечать на вопросы детей о том, где и кто папа, испытывать неприятие со стороны окружения, близких и родных.

Семья в повторном браке — это семья с двумя родителями, где наряду с общими детьми могут быть дети от прежних браков.

Функции семьи реализуются в определенных сферах жизнедеятельности, непосредственно связанных с удовлетворением потребностей ее членов. По мнению Е.И. Рогова функции семьи представлены следующим образом. [101]

Так, *воспитательная функция* состоит в удовлетворении индивидуальных потребностей в отцовстве, материнстве и самореализации в детях. У каждого, кто собрался создать семью, уже есть планы, определяющие, сколько будет детей, мечты о том, мальчик это будет или девочка.

Хозяйственная функция связана с удовлетворением материальных потребностей семьи. Объединив свои усилия, супругам легче противостоять материальным невзгодам, вести совместное хозяйство. В этом смысле семья обеспечивает восстановление затраченных в труде физических сил.

Эмоциональная функция реализуется в удовлетворении потребностей членов семьи в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Партнеры вместе переживают радости и горести, переносят боль, радуются успехам детей. Невозможно себе представить семью, где плохое или хорошее настроение одного из супругов не передавалось бы остальным членам семьи. Здесь в полной мере действуют психологические законы заражения. Эта функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, содействует сохранению их психического здоровья.

Функция духовного общения проявляется в удовлетворении духовных запросов людей, потребностей в совместном проведении

досуга, взаимном духовном обогащении и играет важную роль в духовном развитии членов общества. Для создания дружной семьи важно, чтобы супруги имели общие духовные пристрастия, вместе читали и обсуждали одни и те же книги и журналы, смотрели одни и те же фильмы и спектакли, вместе проводили свободное время.

Семья также выполняет *функцию первичного социального контроля*, требуя от членов выполнения социальных норм. Это в особенности касается подрастающего поколения, которое не всегда ведет себя в полном соответствии с требованиями общества.

Сексуально-эротическая функция реализуется в удовлетворении интимных потребностей членов семьи. Семья в этом смысле обеспечивает стабильные и надежные сексуальные связи. Благодаря этой функции семья обеспечивает биологическое воспроизводство общества. Заложенный от природы инстинкт продолжения рода обуславливает потребность человека иметь детей, растить и воспитывать их. Без удовлетворения этой потребности человек не чувствует себя счастливым. И это не случайно. Если супружество пробуждает в людях новые силы и новые чувства, то появление детей преобразует супругов. У них возникает родительская любовь и богатая гамма связанных с нею чувств. Главные из них: у женщины — материнство, у мужчины — отцовство.

В каждой семье соотношение указанных функций и их значение могут быть различными. Кроме того, в зависимости от социальных условий со временем в содержании и значимости различных функций семьи также могут происходить изменения. Так, если раньше ведущей функцией семьи была хозяйственная, то в современном обществе значительно возросло значение таких функций семьи, как функции эмоционального и духовного общения.

Таким образом, в жизни каждого человека семья занимает особое место. В семье растет ребенок, и с первых лет своей жизни он усваивает нормы общежития, нормы человеческих отношений, впитывая и добро, и зло, все то, чем характеризуется его семья. В семье регулируются отношения ребенка к окружающему, в семье он получает опыт нравственности, моральных норм поведения. Семья — ведущий институт социализации, она играет особую роль в детском младенческом возрасте.

Личность ребенка формируется под влиянием прежде всего родителей. Педагогическая мудрость, мастерство заключаются в том, что воздействие, хотя и целенаправленное, осуществляется в процессе диалога, под влиянием живого слова, примера, организуемой, значимой для ребенка, отвечающей его потребностям деятельности, самовоспитания. Как институт социализации семья оказывает влияние на формирование ребенка образом жизни, характером внутрисемейных отношений, включенностью ребенка в решение бытовых, хозяйственных проблем, проведение досуга, развивающие занятия и т.д.

Семья является для современной молодежи важной жизненной ценностью. Представления молодежи о семье вариативны и в большей степени связаны с психологическими аспектами брачно-семейных отношений, чем с социально-бытовой ее направленностью.

Факторы формирования и укрепления молодой семьи, особенности взаимоотношений поколений в семье, проблемы, возникающие у молодых людей, проживающих в родительской семье, медико-социальные проблемы — все эти и многие другие вопросы особенно волнуют молодых людей, собирающихся вступить в брак.

Хотя ценности семьи, любви, брака, как показывают социологические исследования, у молодых людей весьма велики и занимают одно из первых мест в иерархии ценностей, тем не менее состояние современной российской семьи нельзя оценивать как благополучное. Разводы составляют 65% от заключенных браков, 29% детей рождаются вне брака. В России ежегодно фиксируются сотни тысяч аборт, которые делают, том числе молодые девушки. Для прочного и устойчивого брака молодым людям зачастую не хватает ответственности, способности выполнять роли мужа, жены, отца, матери, у них отсутствуют представления о полоролевых семейных обязанностях у юношей и девушек. Как правило, представитель каждого пола ждет больше заботы о семейном быте и о себе со стороны партнера, ставя себя в привилегированное положение, что является одной из серьезных причин будущих супружеских конфликтов и распада семьи.

Отсюда социальному педагогу важно не только выявлять эти представления у подростков и юношей о будущей семейной жизни и семейных обязанностях, но и формировать адекватную

половую идентичность и социальную ответственность за семью и детей у юношей и девушек. В качестве методов социально-психологической диагностики, выявляющей готовность к браку, социальному педагогу можно порекомендовать тест-опросник «Готов ли я к семейной жизни?», а также «Методику незаконченных предложений», разработанную С.А. Беличевой.

Тест-опросник «Готов ли я к семейной жизни?»¹

Инструкция: выразите свое отношение к вопросу, ответив: «Я», если считаете, что вы должны этим заниматься в семье, и «Он (она)», если вы считаете, что это не ваша обязанность как супруга (супруги), «Я» и «Он (она)», если речь идет, на ваш взгляд, об обязанностях обоих супругов.

№	Утверждение	ответы	
		я	он(а)
1	Забота о детях		
2	Проверка домашнего задания детей		
3	Посещение родительских собраний		
4	Решение проблем, с которыми дети обращаются к родителям		
5	Организация детских торжеств в саду, в школе		
6	Организация семейных праздников		
7	Чтение специальной литературы по воспитанию детей		
8	Выполнение тяжелой физической работы по дому		
9	Выполнение домашней работы, которая требует большой сосредоточенности		
10	Покупка продуктов		
11	Уборка квартиры		
12	Стирка белья		
13	Текущий ремонт квартиры		
14	Мелкий ремонт по дому (электроприборы, мебель и т.п.)		
15	Поддержание контактов с соседями		
16	Планирование семейного бюджета		

¹ <http://festival.1september.ru/articles/102903/>

№	Утверждение	ответы	
		я	он(а)
17	Оплата коммунальных услуг и электроэнергии		
18	Покупка одежды, обуви		
19	Покупка мебели, бытовой техники		
20	Кормление и уход за домашними животными		
21	Организация семейного отдыха		

Обработка результатов: за каждый ответ «Я» участник получает по 1 очку.

Интерпретация результатов:

5 и менее очков — вы хотите получить не супругу (супруга), а домработника, вам еще многое предстоит пересмотреть в своих установках на семейную жизнь;

от 6 до 14 очков — у вас нет особых причин для тревоги, но все же подумайте над тем, не много ли обязанностей вы перекладываете на плечи будущего супруга (супруги);

15 и более очков — вы полностью готовы к семейной жизни.

Методика незаконченных предложений

С.А. Беличевой

Инструкция: опрашиваемым выдается бланк с незаконченными предложениями, которые каждый по своему усмотрению заканчивает.

1. Чтобы твоя будущая семья была счастливой, нужно, чтобы твой избранник (избранница)
2. Семьи бывают счастливыми, потому что муж (жена)
3. Женщина, вступающая в брак, должна уметь и знать
4. Мужчина, вступающий в брак, должен уметь
5. Создавать свою семью можно, когда

6. Семейные ссоры бывают, потому что
7. Чтобы отношения супругов не осложнились, нужно
8. Любить — это значит
9. Семейные будни складываются из
10. К семейным праздникам я отношу
11. В семье могут расти плохие дети, потому что
12. Когда у меня будут дети, то
13. Первоочередными приобретениями в семье должны быть
14. Мои лучшие воспоминания, которые связаны с моей семьей
15. Больше всего я не люблю вспоминать, как
16. Идеал современной женщины я вижу
17. Идеал современного мужчины я вижу
18. Чтобы походить на свой идеал, мне нужно
19. Когда мне бывает трудно, я делюсь с

Анализ результатов методики незаконченных предложений позволяет выявить, во-первых, представление молодых людей об идеале современной женщины и мужчины, их ожидания и представления о своих будущих супругах; во-вторых, представ-

ления о причинах семейных конфликтов и условиях семейного счастья; взгляды молодых людей на воспитание будущих детей и свое отношение к ним, а также отношение к своей родительской семье и оценку всего хорошего и плохого, что им приходилось наблюдать в родительской семье и поведении родителей.

Хотя социальный педагог должен соблюдать анонимность и не разглашать результаты опроса, тем не менее можно отдельные высказывания молодых людей, естественно не называя имени автора, вынести на обсуждение. Например, можно обсудить, как девушки видят своего будущего избранника и идеал мужчины, и как это же видят юноши, в чем совпадают, а в чем не совпадают эти представления. Такого рода обсуждения безусловно имеют свой воспитательный эффект и подтолкнут молодых людей к более адекватному осознанию своего полоролевого поведения в своей будущей семье.

Половое созревание и пробуждающееся инстинктивное половое влечение способствует появлению у подростка большого интереса к сексу и к интимной жизни человека. Древние греки делили чувства на любовь «эрос», в основе которого лежит сексуальное влечение, и любовь «агапе», предполагающую духовную близость людей. У индусов существует притча о трех влечениях, объясняющих сущность любви. «Влечение ума порождает уважение; влечение души — дружбу; влечение тела — страсть. Три влечения вместе — любовь». Эти воззрения древних помогают определить современную стратегию полового воспитания, предполагающую доминирование в любви духовного начала над инстинктивным влечением.

Как показывают исследования, ценность любви и семьи у современных подростков и юношей по-прежнему весьма высока. И необходимо помочь подростку осознать, что в любви важен не только секс и может быть не столько секс, сколько доминирование духовного начала и чувства ответственности за любимого человека и последствия любви.

Все это обязывает в основе полового воспитания видеть формирование духовного богатства молодых людей, их этические и эстетические идеалы, культуру чувств, социальную ответственность, адекватную половую идентичность, способность ответственно выполнять социальные роли мужа, жены, отца, матери.

Культура чувств, сфера эмоций, половая идентификация, социальная ответственность — это самые сложные и важные задачи воспитания. Здесь, пожалуй, наиболее действенны два средства: тот наглядный пример семейных отношений, который видят дети в родительской семье, и тот исторически накопленный опыт любовных супружеских отношений, с которыми знакомят художественная литература, искусство, кино, театр, музыка, песенная любовная лирика.

Поэтому далеко не безразлично для социального педагога, психолога, воспитателя, родителей, что читает подросток, какую музыку слушает и что, в конечном счете, формирует его духовный мир. Немалую опасность при этом представляет теле- и кинопродукция с фривольными сценами полуобнаженных шоу-звезд, распевających о свободной любви, глянцево-журнальные с эротической продукцией, непристойные сайты Интернета, вызывающие расторможенность просыпающихся в подростково-юношеском возрасте сексуальных инстинктов.

Этому влиянию очень непросто противостоять педагогам и родителям. Безусловно, большую роль в духовном формировании молодежи могут и должны сыграть мощные пласты и традиции отечественной культуры, представленные в произведениях Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского, М.А. Шолохова, М.А. Булгакова, П.И. Чайковского, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича, а также замечательных советских композиторов и поэтов-песенников. Немало у нас также увлекательной и одновременно воспитывающей современной кинопродукции. Привитие интереса и любви к лучшим произведениям отечественной и зарубежной культуры и искусства — задача нашей школы — учителей, психологов, социальных педагогов, которая должна выполняться в содружестве с учреждениями культуры, библиотеками, театрами, музеями, музыкальными и художественными школами и училищами.

Как бы ни была велика роль просветительских форм воспитания молодежи и формирования ее духовного мира, культуры чувств, социальной ответственности в вопросах интимной жизни, молодые люди прежде всего нуждаются в доверительном общении со старшим близким человеком, в роли которого не всегда выступает родитель. К сожалению, большинство наших подростков испытывают дефицит доверительных отношений со

старшими людьми, с которыми могли бы обсудить самые жгучие тайны своей интимной жизни, связанные с первой любовью, с началом сексуальной жизни, а порой и с ее трагическими последствиями. Социальным педагогам, как и психологам, важно стремиться завоевать доверие подростков, вызывая у них желание делиться своими интимными тайнами и получать мудрые советы старшего, более опытного человека, в чем особенно нуждаются вступающие во взрослую жизнь молодые люди.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем выражаются кризисные явления подросткового возраста?
2. Какое психологическое новообразование формируется в подростковом возрасте, и как оно отражается на характере отношений подростка со сверстниками и взрослыми?
3. Каковы критерии и показатели социального развития подростка?
4. Какова роль референтных ориентаций в социализации подростков?
5. В чем могут выражаться последствия неадекватной самооценки?
6. Каковы основные типы акцентуации характера и индивидуально-педагогический подход к акцентуированным подросткам?
7. В чем заключается роль социального педагога в предупреждении суицидальных попыток подростков?
8. Основные методы диагностики профориентации подростков и юношей.
9. Специфика социально-педагогического сопровождения детей подросткового и юношеского возраста.

Темы для углубленного изучения

1. Содержание и роль психолого-педагогического сопровождения в предупреждении негативных последствий подросткового кризиса.
2. Стратегия и тактика социально-педагогического сопровождения психосексуального развития и подготовки юношества к семейной жизни.
3. Социально-педагогическая помощь юношам в выборе будущей профессии.
4. Социально-психологические характеристики личности подростков и юношей и методы их диагностики.



Литература для самостоятельной работы

1. *Беличева С.А.* Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. — СПб.: Питер, 2012.
2. *Блонский П.П.* Очерки детской сексуальности. — М.-Л.: Институт охраны детства, 1935; М., 1999
3. *Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / под ред. С.А. Беличевой.* — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1999.
4. *Ткаченко И.В.* Психолого-педагогическое сопровождение гендерного психосексуального развития школьников // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2007, № 4, С. 16–36.
5. *Трифорова М.Ю.* Программа коррекционно-реабилитационной работы с девиантными детьми и подростками // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2009, № 1, С. 61–68.

6.1. Обследование семей, имеющих несовершеннолетних детей. Выявление и сопровождение семей группы риска

Социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних предполагает работу не только с детьми и подростками, но и с их семьями, нацеленную на оздоровление семейных детско-родительских и супружеских отношений, нейтрализацию прямых и косвенных десоциализирующих влияний семьи. Эта работа с семьей носит межведомственный характер, когда в зависимости от проблем, испытываемых семьей, привлекаются психологи, представители социальных, образовательных, медицинских учреждений, органов опеки и попечительства.

Задача социальных педагогов заключается в первичном обследовании семьи и выявлении причин ее функциональной несостоятельности, не позволяющей семье в полной степени осуществлять свои репродуктивные функции по воспитанию здоровых в физическом и психосоциальном плане детей. Прежде чем организовывать работу с функционально несостоятельной семьей, социальный педагог должен ее изучить и выявить, в чем заключается неблагополучие семьи и в какой помощи она нуждается.

Ниже приводится карта обследования семей, имеющих несовершеннолетних детей, на основании которой выявляются факторы социального риска, позволяющие определить программу дальнейшего сопровождения и поддержки данной семьи.

Карта обследования семей, имеющих несовершеннолетних детей

Инструкция. Информацией об условиях семейного воспитания детей, и в первую очередь о семьях и детях группы риска, должны в полной мере владеть центры социального обслуживания, общеобразовательные школы, а также региональные органы управления районного и областного подчинения.

При сборе информации о семьях, имеющих несовершеннолетних детей, социальный педагог использует данные, находящиеся в домоуправлениях и муниципальных образованиях (состав семьи, количество детей, жилищные условия), в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, поликлиниках, органах внутренних дел, участковых подразделениях по работе с несовершеннолетними правонарушителями — ППДН, а также добирать необходимую информацию при посещении семей, общении с соседями, представителями общественности и органов местного самоуправления, непосредственно с семьей и ее членами.

После сбора необходимой информации и заполнения карты социальный педагог определяет, имеются ли в семье факторы социального риска, какие (социально-демографические, социально-экономические, медико-социальные, социально-психологические и криминальные) и в каком виде социальной и психолого-медико-педагогической помощи нуждается семья.

Семьи группы риска нуждаются в социально-педагогическом патронате и дополнительной помощи. Карта межведомственного социального патроната также заводится и заполняется социальным педагогом в процессе работы с семьей группы риска.

1. Адрес проживания семьи. Общая площадь. Количество проживающих.

2. Состав семьи: мать, отец, бабушка, дедушка (5); только мать, отец (4); мать и отчим либо мачеха и отец (3); одна мать или один отец (2); нет родителей (1).

3. Количество несовершеннолетних детей в семье:

- пять и более (5)
- четверо (4)

- трое (3)
- двое (2)
- один (1)

4. Бытовые условия семьи:

- Благоустроенная квартира с нормальными условиями проживания (5)
- Благоприятные жилищные условия в частном доме (4)
- Стесненные квартирные условия, необходимость в расширении жилья (3)
- Ветхое частное строение, необходимость ремонта либо строительства нового дома (2)
- Семья не имеет своего жилья (1)

5. Санитарно-гигиенические и бытовые условия семьи

- Семья имеет всю необходимую мебель, бытовую технику (телевизор, холодильник и т.д.) и хорошие санитарно-гигиенические условия (5)
- Семья имеет всю необходимую бытовую технику и мебель, имеет плохие санитарно-гигиенические условия, неряшливое жилье (4)
- Семья не имеет необходимой бытовой техники, мебели, но обеспечивает хорошие санитарно-гигиенические условия (3)
- Семья не обеспечивает нормальные бытовые и санитарно-гигиенические условия по объективным причинам (больные престарелые родители, родственники и т.д.) и нуждается в дополнительной помощи (2)
- Семья не обеспечивает нормальные бытовые и санитарно-гигиенические условия из-за аморального, безответственного поведения родителей (пьянство, неряшливость, пренебрежение родительскими обязанностями) (1)

6. Социально-экономическое положение семьи

- Семья имеет достаточно высокий материальный уровень (доход на одного человека в 2 и более раза выше прожиточного минимума) (5)
- Семья имеет минимальный материальный уровень (доход менее двух прожиточных минимумов на одного человека) (4)

- Семья имеет низкий материальный уровень и нуждается в материальной помощи (доход на одного человека меньше прожиточного минимума) (3)
 - Семья живет на пособие и пенсию (2)
 - Семья не имеет средств к существованию (1)
- 7. Занятость родителей и другие доходы семьи:**
- Оба родителя работают (указать место работы родителей и служебные телефоны) (5)
 - Работает один отец (4)
 - Работает одна мать (3)
 - Члены семьи получают пенсию по старости или по инвалидности (2)
 - Семья не имеет никаких доходов, кроме пособий на детей (1)
- 8. Образ жизни и психологический климат семьи:**
- Здоровый образ жизни, атмосфера дружбы, взаимопонимания, эмоциональной близости (5)
 - Здоровый образ жизни, отношения ровные, но без эмоциональной близости (4)
 - Отношения в семье отчужденные, напряженно-конфликтные (3)
 - Родители злоупотребляют алкоголем, пренебрегают родительскими обязанностями (2)
 - Допускается жестокое обращение с детьми, другими членами семьи, пьяные дебоши (1)
- 9. Здоровье родителей:**
- Отец и мать практически здоровы (5)
 - Один из родителей отличается ослабленным здоровьем (хроническое заболевание) (4)
 - Отец и мать с ослабленным здоровьем, страдают хроническими заболеваниями (3)
 - Один из родителей инвалид или пенсионер по возрасту (2)
 - Отец и мать инвалиды либо пенсионеры по возрасту (1)
- 10. Образование родителей:**
- Оба (либо один) имеют высшее образование (5)
 - Оба (либо один) имеют незаконченное высшее образование, среднее специальное образование (4)

- Оба (либо один) имеют общее среднее образование (3)
- Оба (либо один) имеют неполное среднее образование (2)
- Оба (либо один) имеют начальное образование (1)

11. Наличие в семье детей ясельного возраста (до 3 лет):

- Четверо и больше (5)
- Трое (4)
- Двое (3)
- Один (2)
- Нет (1)

12. Использование ясельных учреждений

- Ребенок посещает государственные или ведомственные ясли (5)
- Ребенок находится под присмотром неработающей матери (4)
- Ребенок находится под присмотром неработающей бабушки (3)
- Ребенок находится дома под присмотром няни (2)
- Ребенок не имеет дома присмотра и нуждается в яслях (1)

13. Наличие в семье детей дошкольного возраста (4–6 лет):

- Четверо и больше (5)
- Трое (4)
- Двое (3)
- Один (2)
- Нет (1)

14. Посещение дошкольником детского сада:

- Ребенок посещает государственный или ведомственный сад (5)
- Ребенок воспитывается дома под присмотром неработающей матери (4)
- Ребенок воспитывается дома под присмотром неработающей бабушки (3)
- Ребенок воспитывается дома под присмотром няней (2)
- Ребенок находится без присмотра и нуждается в детском садике (1)

15. Нуждаемость семьи в дошкольном учреждении:

- Семья не нуждается в дошкольном учреждении (5)
- Семья нуждается в садике (4)

- Семья нуждается в яслях (3)
- Семья нуждается в садике и яслях (2)
- Семья не имеет возможности содержать детей в дошкольном учреждении (1)

16. Наличие детей школьного возраста (7–17 лет):

- Четверо и более детей (5)
- Трое (4)
- Двое (3)
- Один (2)
- Нет (1)

17. Место учебы, работы детей школьного возраста:

- Учеба в общеобразовательной школе (5)
- Учеба в среднем специальном учебном заведении (4)
- Учеба в негосударственных школах и гимназиях (3)
- Работа (2)
- Без определенных занятий (1)

18. Внешкольные занятия детей школьного возраста:

- Посещение музыкальной школы, художественной студии, кружков (5)
- Посещение технической студии, кружков (4)
- Посещение спортивной школы, спортивных клубов (3)
- Посещение клуба по месту жительства и других внешкольных учреждений по интересам (2)
- Незанятость во внеурочное время (1)

19. Характеристика здоровья и психосоматического развития детей:

- Число здоровых детей (5)
- Число детей, имеющих ослабленное здоровье (4)
- Число детей с хроническими заболеваниями и инвалидностью (3)
- Число детей с отставанием в умственном развитии (2)
- Число детей с нервно-психическим заболеванием (1)

20. Наличие социальных отклонений у детей подросткового возраста:

- Уход из дома, бродяжничество (5)

- Употребление наркотиков, токсических веществ (4)
- Употребление алкоголя (3)
- Без определенных занятий (2)
- Правонарушения (1)

21. Семьи, находящиеся в кризисной ситуации:

- Студенческая семья (5)
- Семья, в течение отчетного периода потерявшая кормильца (4)
- Семья беженцев и вынужденных переселенцев (3)
- Семья, имеющая в своем составе бывших участников военных конфликтов (2)
- Семья с несовершеннолетними родителями (1)

22. Общий вывод о наличии факторов социального риска:

- Социально-демографический фактор (неполная семья, многодетная семья, наличие отчима, мачехи, несовершеннолетнего родителя и т.д.) (5)
- Социально-экономический фактор (неблагополучные жилищные условия, низкий уровень доходов и т.д.) (4)
- Медико-социальный фактор (родители либо дети больные, инвалиды, престарелые родители) (3)
- Социально-психологический и психолого-педагогический фактор (эмоционально-конфликтные отношения и неправильный стиль семейного воспитания) (2)
- Криминальный фактор (алкоголизм родителей, пренебрежение родительскими обязанностями, жестокое обращение с детьми, имеет место домашнее насилие) (1)

Социально-педагогическое обследование, проведенное по данной карте, позволяет выявить факторы социального риска семьи и наметить программу дальнейшей социально-педагогической поддержки и межведомственного взаимодействия в работе с семьей группы риска.

Факторы социального риска прежде всего отрицательно сказываются на репродуктивных функциях семьи, то есть на способности семьи воспитать здоровых в физическом и психосоциальном плане детей.

К факторам социального риска, отрицательно сказывающимся на репродуктивных функциях семьи, можно отнести следующие.

Социально-экономические факторы: низкий материальный уровень жизни семьи, нерегулярные доходы, плохие жилищные условия. Парадоксом времени является то, что и сверхвысокие доходы также могут являться фактором риска в воспитании детей в силу психологического неблагополучия семьи.

Медико-социальные факторы: экологически неблагоприятные условия, инвалидность либо хронические заболевания родителей, других членов семьи, вредные условия работы родителей и особенно матери, пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами.

Социально-демографические факторы: неполная или многодетная семья, семьи с несовершеннолетними либо с престарелыми родителями, семьи с повторным браком и сводными детьми.

Социально-психологические и психолого-педагогические факторы: семьи с деструктивными эмоционально-конфликтными отношениями супругов, родителей и детей, педагогической несостоятельностью родителей и их низким общеобразовательным уровнем, деформированными ценностными ориентациями.

Криминальные факторы: алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни, семейные дебоши, проявление жестокости и садизма, наличие судимых членов семьи, разделяющих нормы и традиции преступной субкультуры.

Наличие того или иного фактора социального риска в семье не означает обязательного возникновения социальных отклонений в поведении детей, оно лишь указывает на большую степень вероятности этих отклонений. При этом такая вероятность возрастает по мере увеличения числа факторов социального риска семьи. Медицинские исследования также показывают, что по мере увеличения числа факторов риска растет заболеваемость детей в семье.

Часть факторов социального риска влияет довольно стабильно и постоянно, другая часть с течением времени усиливает либо ослабляет свое влияние. Так, исследования разных времен показывают, что довольно стабильно среди семей подростков-правонарушителей поддерживается соотношение семей с низким прожиточным уровнем и составляет примерно 40%.

Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что особенно усиливается негативное влияние социально-экономичес-

кого фактора, когда низкий прожиточный уровень семьи выступает в сочетании с низким общекультурным и общеобразовательным уровнем родителей, то есть в семье, имеющей скромные доходы, но достаточно высокий уровень духовной культуры, эмоциональной близости и стабильности, значительно больше шансов воспитания нормального ребенка, чем в семье, где высокий жизненный уровень, но низкая духовная культура и неблагоприятный психологический климат.

Так, семьи со сверхвысокими доходами нередко имеют тяжелейшую психологическую обстановку, которая никак не благоприятствует воспитанию детей. Эти семьи и дети также нуждаются в социально-психологической помощи.

В настоящее время в связи с резкой дифференциацией доходов, появлением безработицы резко обострились экономические проблемы многих семей, имеющих детей, и в первую очередь многодетных семей. Очевидно, назрела необходимость введения адресной помощи семье, включая выплаты пособий на детей, бесплатные школьные завтраки. Информацию о семьях, нуждающихся в адресной помощи, также должны собрать социальные педагоги в процессе социально-педагогического обследования семей.

Значительное число несовершеннолетних правонарушителей воспитывается в неполных семьях. Около 30% детей рождается в незарегистрированном браке, и доля таких детей постоянно растет. Ежегодно около 600 000 семей разводится, при этом в разрушившихся семьях остается свыше 400 000 детей (93).

Наряду с неполной семьей комплексная социально-экономическая, медико-социальная и социально-психологическая помощь требуется многодетным семьям. Известно, что в сельской местности насчитывается большее число многодетных семей (около 18%), в то время как в городах их в 3 раза меньше (около 6%). Любопытно то, что исследования современных многодетных семей показывают, что, несмотря на серьезные трудности экономического характера, на первом месте у этих семей с большим отрывом выступает потребность в психологической и психолого-педагогической помощи. Сеть социальных учреждений в системе социальной защиты населения (центры социальной помощи семье и детям, отделения по работе с семьей и детьми в территориальном центре социального обслуживания) прежде

всего обслуживает эти категории семей группы риска: многодетные, неполные, материально необеспеченные, семьи, где родители больны или на инвалидности.

Среди функционально несостоятельных, не справляющихся с воспитанием детей до 60% составляют семьи, характеризующиеся неблагоприятными социально-психологическими факторами, так называемые *конфликтные семьи*, где хронически обострены отношения супругов, и педагогически несостоятельные семьи с низкой психолого-педагогической культурой родителей, неправильным стилем детско-родительских отношений. Педагогически несостоятельные семьи в большой мере характеризуют эмоционально-отчужденные и напряженно-конфликтные отношения между детьми и родителями, в основе которых лежат различные просчеты семейного воспитания, неправильный стиль родительских взаимоотношений с ребенком (от жестоко-авторитарного до снисходительно-попустительского), неправильно организованный родительский контроль за поведением, учебой, свободным временем, кругом общения детей, который также может носить либо излишне оскорбительный, тотальный, педантично-подозрительный характер, либо, напротив, быть отстраненно-равнодушным. Это различные просчеты и ошибки в дисциплинарных мерах поощрения и наказания, а также в форме предъявляемых к ребенку педагогических требований. В одном случае эти требования могут быть слишком жестокими и бездумными, с применением жестких физических наказаний, озлобляющих подростков, в другом — носить характер вседозволенности и всепрощения. Важным фактором, определяющим успешность семейной педагогики, является степень включенности ребенка во внутрисемейное общение, совместный домашний труд, отдых, совместные заботы о распределении семейного бюджета, то есть те проявления педагогики сотрудничества, которые в конечном счете являются важнейшими условиями успешного воспитания в семье.

В настоящее время как в отечественной, так и зарубежной науке накопилось особенно много данных в пользу того, что эмоционально неблагоприятные отношения матери и ребенка в раннем детстве являются причиной тяжелых дефектов эмоциональной сферы личности, выражающихся в отсутствии эмпатии, эмоциональной индифферентности, агрессивности, жестокости. Такого рода семьи нуждаются не столько в социально-педагогич-

ческой, сколько в социально-психологической помощи, которую также должен порекомендовать социальный педагог.

Чем раньше такие семьи обращаются за психологической помощью, тем больше шансов помочь ребенку и предупредить его неблагоприятное психосоциальное развитие. Этим семьям важно предоставить возможность психологической помощи по обращению, когда семья добровольно и самостоятельно приходит в психологический центр.

Сеть центров социально-психологической и психолого-педагогической помощи с середины 90-х годов создается как в системе Министерства труда и социального развития (ныне Министерство здравоохранения и социального развития), так и в системе Министерства образования и комитетов по делам молодежи.

В это же время начала формироваться сеть экстренной психологической помощи по телефону — «телефоны доверия», которые также оказывают психологическую помощь в решении семейных конфликтов.

Социальные педагоги при этом должны не только осуществлять самостоятельную работу по выявлению и поддержке семей группы риска, но и выполнять диспетчерские функции, подключая в случае необходимости к работе с семьей правоохранительные органы, медучреждения, социальные учреждения, психологические и другие службы.

Так, многодетные семьи и семьи с низким уровнем жизни могут быть адресованы в социальные службы и центры социальной помощи семье и детству, которые в настоящее время есть практически во всех районах городской и сельской местности, где им оказывается соответствующая материальная помощь.

Большая роль психологам и социальным педагогам отводится в работе с семьями с неблагополучным социально-психологическим климатом, характеризующимся конфликтными детско-родительскими и супружескими отношениями. Это кропотливая консультационная работа, требующая как особого педагогического такта, так и специальной профессиональной подготовки. При наличии психологических служб такие семьи, конечно же, должны быть адресованы психологам. И в этом случае социальные педагоги и работники играют большую роль в повышении общей культуры населения и изменении его отношения к психологическим службам. Учитывая, что психологи в нашей стране появились недавно, значительная часть населения не разли-

чает психологов и психиатров и не решается по этой причине обращаться за психологической помощью. Необходимо разъяснение того факта, что психологические проблемы может иметь здоровый в психическом отношении человек, и, как правило, каждый в своей жизни сталкивается с кризисной конфликтной ситуацией, когда требуется помощь психолога, и что эта практика давно стала обычной в цивилизованных западных странах. Такого рода как бы первичное психологическое просвещение также чаще всего осуществляется социальным педагогом.

По роду своей деятельности социальному педагогу приходится иметь дело и с медицинскими учреждениями, особенно когда речь идет о семьях с детьми-инвалидами, родителями, страдающими хроническими заболеваниями и алкоголизмом. В частности, в ряде областей практикуется совместная деятельность социальных служб, медицинских учреждений и правоохранительных органов по лечению родителей-алкоголиков. Здесь материальная помощь выделяется в качестве оплаты за антиалкогольное лечение. И такого рода родители и семьи также нуждаются в социально-педагогическом сопровождении как до, так и после лечения.

Особенно острой остается проблема работы с семьями, в которых представлены криминальные факторы, где жизни и здоровью детей угрожает опасность, где имеет место жестокое обращение с детьми, женщинами, физическое, психологическое, сексуальное насилие, пренебрежительное отношение к здоровью и жизни детей. В работе с такими семьями, прежде всего, необходим межведомственный подход и взаимодействие правоохранительных органов, медицинских, социальных и образовательных учреждений, органов опеки, комиссий по делам несовершеннолетних, что требует отдельного, более подробного рассмотрения.

6.2. Межведомственный подход в выявлении и работе с семьями, условия в которых угрожают жизни и здоровью детей

Причины, по которым условия в семье угрожают жизни и здоровью детей, могут быть различными и не всегда очевидными для постороннего наблюдателя. С одной стороны, это могут быть семьи, где родители откровенно пренебрегают своими родительскими обязанностями, не заботятся не только о воспитании де-

тей, но и об их элементарных потребностях в пище и одежде. Это, как правило, семьи опустившихся алкоголиков, одиноких матерей, ушедших в загул, когда дети сутками остаются дома одни без присмотра и пищи. Выявление таких семей для социального педагога не составляет большого труда. Они хорошо известны соседям, учителям, медикам, об условиях жизни такой семьи красноречиво свидетельствуют полная антисанитария и отсутствие элементарных предметов быта в жилище.

Однако среди таких родителей далеко не все характеризуются физическим насилием и жестоким отношением к детям. И дети, и родители в таких семьях могут быть по-своему привязаны друг к другу. Решения судов по лишению родительских прав этих родителей нередко заканчиваются горькими слезами и детей и родителей.

Поэтому социально-педагогический патронат таких семей, когда социальный педагог берет под свой контроль родителей, пренебрегающих своими обязанностями, разъясняет им, что такое отношение к детям может закончиться лишением родительских прав, способен заставить непутевых пап и мам изменить свое поведение. В случае, когда социально-педагогический патронат оказывается недостаточной мерой для изменения поведения родителей, пренебрегающих своими обязанностями, в соответствии с Семейным кодексом РФ возможно временное (до 6 месяцев) ограничение родительских прав, сопровождаемое изъятием ребенка из семьи по решению суда с участием органов опеки и прокуратуры. Такая мера зачастую действует отрезвляюще на родителей, и с помощью социального педагога они могут изменить свое отношение к семье и детям.

Особенно острой остается проблема работы с семьями, где имеет место жестокое обращение с детьми, женщинами, физическое, психологическое, сексуальное насилие, которое также может выявляться и в так называемых псевдоблагополучных, материально обеспеченных семьях. Так, по данным мониторинга, проведенного в социально-реабилитационном центре г. Челябинска, среди детей из псевдоблагополучных семей физическое насилие выявлено почти в два раза чаще (56%), чем в семьях, ведущих аморальный образ жизни (36%). Кроме того, у 15% детей из псевдоблагополучных семей выявлены факторы сексуального насилия. [51]

Как указывают специалисты, занимающиеся семейным насилием, для школьников в ситуации пренебрежения родителями своих обязанностей характерен маленький рост, низкий вес, задержка речевого развития, уровня внимания, эмоциональная незрелость, гиперактивность, импульсивность, агрессивность. [53]

К характерным особенностям внешнего вида и поведения ребенка, живущего в ситуации пренебрежения, можно отнести:

- утомленный, сонный, часто опухший вид;
- санитарно-гигиеническую запущенность;
- наличие чесотки, педикулеза;
- склонность к обморокам вследствие постоянного голода;
- задержку роста и отставание в физическом, речевом и моторном развитии;
- привлечение внимания к собственной персоне любым способом, а также неумную потребность в ласке и внимании;
- проявление агрессивности и импульсивности, которая часто сменяется апатией и подавленным состоянием;
- трудности в обучении, приводящие к плохой успеваемости;
- проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, обусловленные низкой самооценкой.

Признаки физического насилия в семье проявляются в:

- резко выраженной боязливости ребенка;
- наличие различных травм на теле и лице ребенка;
- проявление тревоги в форме тиков, сосания пальцев, раскачивания;
- боязнь идти домой после школы;
- суицидальные попытки;
- жестокое обращение с животными;
- стремление скрыть причину травм.

Психологическое насилие характеризуется игнорированием нужд ребенка и неспособностью родителей выразить привязанность, любовь и заботу по отношению к ребенку, игнорирование потребности ребенка в безопасном окружении, в эмоциональной привязанности, в поддержке, в общении.

Психологическое насилие может выражаться в таких формах как *отвержение* (жестокость, не соответствующая возрасту кри-

тика, постоянно испытываемые чувства стыда и вины, публичные обвинения и демонстрация недостатков ребенка, открытое признание в нелюбви), *угрозы, террористические действия* (угроза наказаниями, побоями, в том числе и по отношению к тем, кого ребенок любит — матери, сестре, брату, домашним животным), ненависть по отношению к ребенку, которая не скрывается, *изоляция*, безосновательное ограничение социальных контактов со сверстниками, родственниками, другими взрослыми, запрет на право выходить из дома, созваниваться по телефону. *Развращение* — создание мотивации на развитие антисоциального поведения, включая воровство, проституцию, вовлечение ребенка в употребление алкоголя, наркотиков.

Психологическое насилие приводит к нервно-психическим заболеваниям, депривации психического и физического развития детей и особенно тяжело сказывается на развитии эмоциональной сферы. У ребенка с сильным типом нервной системы может сформироваться эмоциональная глухота, полная неспособность к сопереживанию, жестокость и агрессивность по отношению как к сверстникам, так и ко взрослым людям, а также к животным. Следствием психического насилия для детей со слабой нервной системой становятся нервно-психические заболевания — тики, энурез, попытки суицида и т.д.

Сексуальное насилие и растление — это вовлечение ребенка с его согласия и без такого в сексуальные действия с целью сексуального удовлетворения или получения выгоды. Сексуальное насилие выявить труднее всего, поскольку дети вследствие стыда и страха скрывают факты сексуального насилия, особенно в случаях инцеста, когда сексуальные домогательства совершают отцы, отчимы, старшие братья, другие родственники. [53]

Пренебрежение родителей своими обязанностями и семейное насилие во всех его проявлениях: физическое, психологическое, сексуальное — одна из главных причин детской беспризорности, ухода из дома, ранней криминализации (воровство, разбой, убийства, изнасилования и т.д.), наркотизма и алкоголизма несовершеннолетних.

Учитывая, что постоянно растет число таких жестоких преступлений, совершаемых несовершеннолетними, а особенно не достигшими 14-летнего возраста, можно сделать вывод о широком распространении семейного насилия, а также о развращающем

влиянии СМИ, демонстрирующем насилие на экранах телевидения и в кинотеатрах.

Своевременное выявление случаев семейного насилия и защита детей от жестокого обращения — важнейшая задача социальных педагогов и социальных служб. Очевидно, что раннее выявление этих семей наиболее доступно для медработников, педиатров и патронажных медсестер, которые вхожи в семьи с самого рождения ребенка и первыми могут увидеть факты жестокого или пренебрежительного отношения родителей к своим детям.

Министерством здравоохранения и Минтруда и социально-го развития издан совместный Приказ № 273/171 от 21.08.2002 «Об утверждении рекомендаций по взаимодействию органов управления и учреждений здравоохранения и социальной защиты населения по вопросам выявления семей, оказавшихся в социально опасном положении».

В данном случае к семьям, оказавшимся в социально опасном положении можно отнести семьи, в которых родители не могут выполнять свои родительские обязанности по уходу и воспитанию детей вследствие либо своей тяжелой болезни и физической беспомощности, либо моральной деградации и хронического алкоголизма, а также сюда можно отнести и семьи, которые внешне выглядят вполне благополучно, родители работают, поддерживают дом и детей в опрятном состоянии, но при этом проявляют жестокое, садистское отношение к детям. Так, по свидетельству одного социального педагога из Омской области, к ней обратилась бабушка с жалобой на жестокое отношение матери к дочери-второкласснице.

Мать успешно работала в бизнесе, семья материально не нуждалась, девочка ходила аккуратно и хорошо одетой, но выглядела постоянно подавленной и запуганной. Медицинское освидетельствование, проведенное школьным врачом по инициативе социального педагога, констатировало кровоподтеки на теле девочки, нанесенные матерью, о чем социальным педагогом было заявлено в прокуратуру, и по факту жестокого обращения с ребенком было возбуждено уголовное дело, и мать была условно осуждена, что, конечно, заставило ее изменить свое отношение к ребенку.

Однако следует заметить, что в случае семейного насилия и жестокого обращения меры социально-правовой охраны необходимы, но далеко недостаточны. Необходима серьезная психо-

логическая реабилитация как жертв насилия, так и самих насильников, личность которых также в свое время была деформирована жестокостью своих родителей.

Таким образом, в вопросах профилактики семейного насилия и помощи детям, страдающим от жестокого либо небрежного отношения родителей, на первое место выходит задача организации межведомственного социального патронажа, включающего патронаж медицинских работников и социальных педагогов, представителей правоохранительных органов, которые выявляют факты семейного насилия и осуществляют меры социально-правовой охраны и защиты детей и других членов семьи от жестокого обращения. И затем по фактам выявленного семейного насилия способствуют организации психосоциальной реабилитационной работы с жертвами насилия и психосоциальной коррекционно-реабилитационной работы с лицами, страдающими повышенной агрессивностью, сниженной эмпатией, что и приводит к жестокому обращению с близкими членами семьи.

Ниже мы приводим карту, позволяющую организовать такой межведомственный патронаж семей, оказавшихся в социально-опасном положении.

Карта выявления семей, условия которых угрожают жизни и здоровью детей

Инструкция. Основным объектом внимания при заполнении настоящей карты должны стать дети, оставшиеся без попечения родителей, а также дети, жизни и здоровью которых угрожают условия проживания в семье вследствие пренебрежения родителями своими обязанностями, жестокого обращения, алкоголизации родителей и другие причины.

Выявление социальных сирот и детей, чьей жизни и здоровью угрожает опасность, может происходить в ходе межведомственного социального патронажа медицинскими работниками, сотрудниками правоохранительных органов, социальными педагогами и учителями, специалистами по социальной работе центров социального обслуживания населения, родственниками, соседями, другими лицами.

Дата заполнения _____

Начало _____

Окончание _____

1. ФИО ребенка, подростка, оставшегося без попечения родителей либо жизни и здоровью которого угрожает опасность

2. Возраст _____

3. Место проживания _____

4. Состав семьи (родители, один отец, одна мать, наличие отчима или мачехи, бабушки, дедушки, другие братья и сестры)

5. От кого поступили сведения о неблагополучном положении ребенка _____

6. В чем заключается неблагополучие ребенка:

— родители пренебрегают своими обязанностями в результате пьянства, наркомании, бродяжничества и др. (дети остаются без присмотра, пищи, живут в антисанитарных условиях и т.д.);

— в семье имеет место жестокое обращение с детьми со стороны родителей, других членов семьи;

— дети подвергаются сексуальному насилию;

— детей вынуждают к попрошайничеству, отрывают от занятий в школе; другие факты пренебрежения родительскими обязанностями.

7. От кого из членов семьи исходит наибольшая опасность для жизни и здоровья детей, и в чем она заключается (отец, мать, отчим, мачеха, сожители, старшие братья, сестры и т.д.)

8. Сведения о члене семьи, чье поведение угрожает жизни и здоровью детей (состоит ли на учете в милиции, диспансере, где работает и т.д.) _____

9. Результаты медицинского, санитарно-гигиенического обследования детей и условий их жизни (наличие истощения, следов насилия и побоев, педикулеза, заболеваний, общее физическое развитие детей и т.д.) _____

10. Результаты психолого-педагогического обследования детей (посещение школы, успеваемость, отношение к учебной деятельности — для детей школьного возраста, уровень психического развития, школьной готовности) _____

11. Наличие асоциальных проявлений у детей (побеги из дома, бродяжничество, воровство, алкоголизм, токсикомания, агрессивное поведение и т.д.) _____

12. Меры, принимаемые к родителям, пренебрегающим своими обязанностями, и их результаты:

— беседы и предупреждения со стороны социальных служб, образования, правоохранительных органов;

— вызов на комиссии по делам несовершеннолетних;

— оказание социально-педагогической, психологической и другой помощи;

— другие меры (описать, перечислить) _____

13. Отношение детей к родителям и другим родственникам. Выявление лиц, с которыми ребенок хотел бы проживать _____

14. Выявление родственников и других лиц, готовых взять под опеку и попечительство детей, обследование их материально-жилищных и других условий _____

15. Результаты и рекомендации консилиума специалистов, осуществляющих патронаж семьи и детей (представителей ме-

дицины, правоохранительных органов, образования, социальных служб, органов опеки и попечительства):

- оставить ребенка в семье при условии усиленного социального патроната;
- временная передача ребенка в замещающую семью (указать, в какую);
- временное помещение в специализированное учреждение, школу-интернат;
- лишение родительских прав;
- передача материалов в прокуратуру и следственные органы для ведения уголовного дела;
- другое.

16. Куда и кому переданы сведения о ребенке и рекомендации _____

17. На кого возложено выполнение контроля за принятым решением _____

Дети, оставшиеся без попечения родителей, а также дети, жизни и здоровью которых условия проживания в семье представляют опасность, берутся на учет органами опеки и попечительства, которые собирают необходимые материалы по лишению родительских прав или для временной передачи детей в замещающие семьи, под опеку и попечительство родственников либо других лиц, а также в интернатные учреждения и социальные приюты.

Учитывая, что общие сведения о составе и условиях проживания семей, имеющих детей, сосредотачиваются в центрах социального обслуживания населения, необходимо тесное взаимодействие органов опеки и попечительства с учреждениями социального обслуживания и другими ведомствами (здравоохранение, правоохранительные органы, образование), которые могут собрать необходимую информацию о ребенке, находящемся в кризисном состоянии, и об условиях его проживания в семье.

В ходе обследования необходимо выявить как характер неблагоприятных условий, угрожающих жизни и здоровью детей, так и состояние их здоровья и психосоматического развития, а

также подготовить рекомендации по дальнейшему устройству детей.

При заполнении карты используются, прежде всего, сведения, собранные в центрах социального обслуживания населения на основе «Карты обследования семей, имеющих несовершеннолетних детей», где выявлен состав семьи, бытовые, санитарно-гигиенические, социально-экономические и другие условия проживания семьи.

При этом особое внимание должно быть уделено семьям с криминальными факторами риска (алкоголизм родителей, пренебрежение родительскими обязанностями, жестокое обращение с детьми, домашнее насилие, преступная субкультура).

При заполнении настоящей карты важно, чтобы были учтены все сведения и наблюдения, собранные о детях и семьях со стороны медиков, учителей, социальных работников, полиции, и других должностных лиц, работающих с данной семьей.

С этой целью целесообразно проведение при органах опеки и попечительства и при комиссиях по делам несовершеннолетних специальных консилиумов с привлечением всех специалистов, осуществляющих социальный патронат неблагополучных семей, с целью составить полную картину социального сиротства и выработать соответствующие рекомендации.

Выявление в результате проведенного обследования семей, в которых условия угрожают жизни и здоровью детей, требует незамедлительных мер, обращения в комиссии по делам несовершеннолетних (КДН), органы опеки и попечительства.

В случае, если консилиум специалистов при рассмотрении дела на КДН устанавливает, что родители способны сделать правильные выводы и исправить положение, возможно первоначальное рассмотрение дела на комиссии по делам несовершеннолетних с установлением последующего социально-педагогического патроната семьи со стороны социальных педагогов и работников.

Из семей же, где существует реальная угроза жизни и здоровью ребенка, родители в результате алкогольной или моральной деградации не способны выполнять прямые родительские обязанности, а также выявлены факты жестокого обращения, дети должны изыматься.

При этом в соответствии с Семейным кодексом РФ в зависимости от состояния семьи и ребенка возможно немедленное отобрание ребенка, что бывает при непосредственной угрозе его жизни и здоровью. Немедленное отобрание производится органами опеки и попечительства на основании соответствующего акта органа местного самоуправления.

Возможно также временное (до 6 месяцев) ограничение родительских прав, решение о котором принимает суд с участием органов опеки и прокуратуры. Ребенок в таком случае помещается на время либо в дом ребенка, либо в социальный приют, либо в замещающую семью. По истечении срока временного ограничения органы опеки, на основании обследования, проведенного социальными педагогами, медицинскими работниками, дают заключение о возможности возвращения ребенка в семью, если родители за это время сделали надлежащие выводы. В противном случае готовится дело в суд о лишении родительских прав. Однако в результате того, что органы опеки еще недостаточно взаимодействуют с социальными педагогами и социальными службами, далеко не всегда происходит объективное обследование условий семьи. Так, нам, например, приходилось сталкиваться с жалобами директоров и сотрудников домов ребенка, которые проводили успешную реабилитационную программу с детьми, характеризующимися признаками тяжелой депривации психического и физического развития, временно помещенными в дом ребенка и затем возвращенными в биологическую семью. Поскольку органы опеки сделали не соответствующее истинному положению дел заключение о якобы изменившейся ситуации в семье, детей через какое-то время вновь возвращали в дом ребенка в еще более запущенном состоянии.

Крайней мерой, в случае полного пренебрежения родителями своими обязанностями, может быть применение лишения родительских прав, которое также производится в судебном порядке при участии органов опеки и прокуратуры.

Кроме того, пункт 4 статьи 70 Семейного кодекса РФ предусматривает: «Если суд при рассмотрении дела о лишении родительских прав обнаруживает в действиях родителей (или одного из них) признаки уголовно наказуемого действия, он обязан уведомить об этом прокуратуру» с тем, чтобы в дальнейшем можно было открыть уголовное дело по факту жестокого обращения, сексуального насилия и т.д.

Следует отметить, что пункт 4 статьи 10 Семейного кодекса РФ позволяет заявлять в суд о лишении родительских прав как одному из родителей либо лиц, их замещающих, так и органам опеки и попечительства, комиссиям по делам несовершеннолетних, учреждениям для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, прокуратуре и другим.

Таким образом, современный закон предоставляет довольно широкие права по защите детей в семьях, где родители пренебрегают своими обязанностями. Однако в нашем законодательстве, к сожалению, весьма слабо проработаны вопросы охраны детей, женщин от семейного насилия, в результате чего правоохранительные органы порой бывают лишены возможности принимать своевременные меры по отношению к лицам, допускающим насилие в семье.

Кроме того, и менталитет наших правоохранительных органов, включая полицию и прокуратуру, в своей значительной части не ориентирован на социально-правовую охрану детства, семьи от насилия и жестокости. Слишком долго наши правоохранительные органы выполняли исключительно карательные функции, что весьма затрудняет их переориентацию на социально-правовую защиту семьи и детства.

Столь широкое распространение жестокости и насилия, как в семье, так и в обществе, в значительной степени обусловлено как социально-экономическим неблагополучием, так и социокультурными факторами. Наши СМИ, к сожалению, беззастенчиво демонстрируют сцены насилия и разврата, не задумываясь о том, какие тяжелые последствия влечет это для воспитания подрастающего поколения.

Поэтому сегодня для социальных педагогов и психологов совместно с учреждениями культуры также важно вести культурно-просветительскую работу среди детей и юношества, приобщая их с раннего возраста к истинным культурным ценностям: музыке, литературе, изобразительному искусству и т.д.

Несмотря на безусловную важность мер социально-правовой охраны и защиты жертв семейного насилия, на первый план в работе по предупреждению различных форм семейного насилия и жестокости выходят задачи социально-педагогической и психосоциальной работы как в целом с семьей, так и с отдельными членами семьи по оздоровлению внутрисемейных детско-родительских

и супружеских отношений, по формированию эмоциональной близости членов семьи, снижению агрессивности, ригидности, нетерпимости и коррекции других личностных качеств, которые обуславливают проявление жестокости и насилия в семье.

6.3. Устройство и социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей

По данным госстатистики, число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к началу 2009 года в России составляло более 700 000. Эта цифра имеет тенденцию роста. Еще в 1993 году эта цифра составляла 460 414 детей, затем в 1994-м — 496 273, в 1995-м — 533 137 и далее по возрастающей. Большая часть детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (около 400 000), передается в семьи на опеку и попечительство, усыновлено около 170 тысяч, однако значительная часть около 180 тысяч — содержится в государственных учреждениях различного типа. [93]

Сеть государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представлена в разных ведомствах. Так, в системе здравоохранения — это дома ребенка, где содержатся дети от 0 до 4 лет, оставленные матерями в роддоме, либо осиротевшие уже при рождении, либо подброшенные и подобранные младенцы. Всего в системе здравоохранения насчитывается около 250 домов ребенка, в них содержится около 20 000 детей.

В дом ребенка принимаются дети из родильных домов, соматических отделений больниц, приемников-распределителей, семей и т.д. Согласно положению о доме ребенка, утвержденному приказом Минздрава РФ от 19.11.96 г. № 1525, принимаемый в дом ребенка контингент детей составляет:

- дети-сироты;
- дети одиноких матерей (отцов);
- подкинутые дети;
- дети родителей, лишенных родительских прав, или в случае вынесения судебными органами решения об отобрании у них ребенка;
- дети родителей, признанных в установленном порядке недееспособными;

- дети, родители которых признаны в судебном порядке безвестно отсутствующими;
- дети, находящиеся в стационаре, не требующие обследования или лечения и не взятые родителями или лицами, их заменяющими, после неоднократных напоминаний;
- дети одного или двух родителей, не имеющих возможности их воспитывать (по состоянию здоровья, в связи с длительным отъездом, отбыванием наказания, нахождением под стражей в период следствия);
- дети с дефектами умственного и физического развития независимо от наличия обоих родителей.

Характерно, что из домов ребенка дети выписываются при:

- возвращении их в семью;
- переводе в детский дом системы образования либо дом-интернат системы социального обеспечения;
- передаче на усыновление и под опеку.

Для предупреждения депривации как следствия содержания детей в доме ребенка в условиях госпитализации чрезвычайно важная роль должна отводиться психологу, психологическим методам коррекции и реабилитации, и прежде всего таким, как игротерапия, сказкотерапия и арттерапия. Помощь психолога также важна при подборе усыновителей, приемных родителей, в семьи которых передаются дети на воспитание. В настоящее время в штат домов ребенка введена также должность социального педагога, который изучает ситуацию в биологической семье и работает по социальному оздоровлению биологической семьи, с тем, чтобы создать там условия, позволяющие вернуть ребенка в биологическую семью. Социальный педагог также изучает условия семьи, готовой взять детей под опеку или на усыновление, и контролирует этих родителей в отношении воспитания приемных детей.

Интенсивно растет сеть социальных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, в системе социальной защиты. Следует отметить, что это сеть довольно новых для России учреждений, которые формируются, начиная с 1994 года, после выхода Указа Президента РФ от 6 сентября 1993 года «О предупреждении отклоняющегося поведения и охране прав несовершеннолетних», легализовавшего учреждения новой

социальной инфраструктуры, ориентированной на профессиональную помощь детям и семьям группы риска.

Таким образом, в системе социальной защиты за короткий срок, начиная с 1994 года, было учреждено свыше 1000 социальных приютов для детей и подростков и социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних с девиантным поведением.

В отличие от детских домов и школ-интернатов, находящихся в системе народного образования, социальные приюты выполняют функции экстренной помощи беспризорным детям и подросткам, оставшимся без попечения родителей. То есть если при оформлении в детские дома и школы-интернаты требуется длительное время для сбора необходимых документов, кроме того, здесь, как правило, есть полная ясность с родителями, которые либо умерли, либо лишены родительских прав, то в социальные приюты дети поступают прямо с улицы. Это могут быть потерявшиеся, либо брошенные родителями, либо сбежавшие из дому дети, либо изъятые из семьи дети вследствие угрозы их жизни и здоровью.

Часто эти дети не только не знают своих родителей и места их пребывания, но и своего полного имени и адреса постоянного местожительства. После длительного бродяжничества они бывают истощены, завшивлены, страдают инфекционными заболеваниями.

В социальном приюте осуществляют лечение и оздоровление детей, их психологическую реабилитацию. Социальный педагог занимается установлением имени, фамилии и места проживания родителей, а также в случае отсутствия родителей или лишения их родительских прав — поиском замещающей семьи. Дети, не переданные в биологическую или замещающую семью, переводятся в детские дома. Среднее время содержания детей в социальном приюте — 6–9 месяцев.

Социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, созданные в системе социальной защиты населения, предназначены для девиантных подростков, условия семейного воспитания которых также характеризуются серьезным социальным неблагополучием. Социально-педагогическая реабилитация девиантного поведения, конечно же, сопровождается социально-педагогической работой с семьей, а иногда и временной изоля-

цией подростка из семьи. Поэтому социально-реабилитационные центры, как правило, имеют в своей структуре и социальные приюты, где содержатся подростки, на время изъятые из семьи.

Принципиально новым социальным учреждением в системе социальной защиты являются центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Здесь производится подбор и отбор родителей-усыновителей и оформление детей, оставшихся без родителей, на воспитание в эти семьи. Сеть таких учреждений пока невелика, но они выполняют чрезвычайно важные функции, поскольку наиболее предпочтительный вариант для воспитания осиротевшего ребенка — это, конечно, семья, а не казенное учреждение.

Тем не менее сеть традиционных государственных учреждений — детских домов и школ-интернатов, находящихся в системе Министерства образования, достаточно велика, и имеется тенденция к постоянному росту, в общей сложности в настоящее время в России более 1000 детских домов и школ-интернатов.

Как известно, основным недостатком воспитания в государственных учреждениях являются казенные условия, затрудняющие социальную адаптацию детей, особенно в сфере социально-бытовых отношений. Однако в этом отношении в детских домах намечились очень серьезные перемены, когда детские дома стали преобразовываться в дома детства, где условия максимально приближены к семейным. Дети живут небольшими разновозрастными семьями-группами, получают возможность принимать участие в обслуживающем труде, самостоятельно приобретать личные вещи и предметы интерьера, заботиться старшим о младших.

В детских домах также появилась должность социального педагога, который, во-первых, работает с биологической семьей детей, помогает защитить законные права и интересы детей-сирот, в частности право на жилье, которое сохраняется за детьми в случае лишения родительских прав, а также помогает выпускникам интернатных учреждений в последующей социально-бытовой и профессиональной адаптации, когда нужно учиться вести свое хозяйство, свой быт, получать профессию, трудоустраиваться, заводить собственную семью и т.д.

Как правило, в интернатных учреждениях, где содержатся дети родителей, лишенных родительских прав, социальные педагоги и персонал продолжают работать с биологической семьей, пытаеься

через детей и свое учреждение влиять на деградировавших, спившихся родителей, к которым несмотря ни на что дети сохраняют привязанность. Дети ждут родителей, тянутся к ним, и эту эмоциональную связь нужно сохранять и поддерживать, что необходимо как детям, так и родителям, которым связь с ребенком может помочь отказаться от пагубных привычек и восстановить свою утраченную семью. Так же как в домах ребенка, в детских домах и интернатных учреждениях социальные педагоги работают с семьями, готовыми взять детей на усыновление и опеку, а также с приемными семьями. Помимо изучения ситуации в этих семьях важно консультировать приемных родителей по проблемам индивидуально-психологических особенностей детей, помогать разрешить конфликты и сложные педагогические ситуации, которые, как правило, неизбежно возникают с приемными детьми.

Наряду с государственными формами содержания и воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, существуют различные формы передачи детей на воспитание в семьи, где создаются более благоприятные условия для развития и последующей социальной адаптации во взрослой жизни.

В статье 123 Семейного кодекса РФ подчеркнута предпочтительность передачи детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семью, и только при отсутствии такой дети передаются в государственные учреждения для детей-сирот.

В настоящее время существуют следующие формы устройства детей-сирот в семьи: усыновление (удочерение), опека, попечительство, приемная семья, патронатная семья.

При этом в Семейном кодексе РФ подчеркивается, что при устройстве ребенка в семью должны учитываться его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, а также не допускается усыновление братьев и сестер разными семьями, за исключением случаев, когда усыновление отвечает интересам детей.

Усыновление устанавливается судом, причем закон твердо установил перечень лиц, которые имеют право быть усыновителями.

Для усыновления ребенка необходимо согласие его родителей, за исключением случаев, когда родители неизвестны либо признаны судом отсутствующими, признаны судом недееспособными, лишены родительских прав, а также уклоняются более

шести месяцев от содержания и воспитания детей по причинам, признанным судом неуважительными.

В случае, если ребенок проживал в семье опекунов или в приемной семье, требуется согласие на усыновление опекунов или приемных родителей. Требуется также согласие детей, достигших 10-летнего возраста.

Усыновление в соответствии с действующим законодательством позволяет ребенку обрести семью и уравнивает его права в отношении родителей со всеми другими детьми. Сохранение тайны усыновления в ряде случаев позволяет оградить ребенка от психотравмирующих жизненных проблем, обеспечить наиболее оптимальные семейные условия воспитания и развития личности ребенка. Правовые взаимоотношения усыновленных и усыновителей сохраняются в течение всей жизни. Усыновители полностью принимают обязанности по воспитанию, содержанию и защите прав и законных интересов усыновленных детей.

Для активизации процесса усыновления детей в семье российских граждан необходима разработка программ по подготовке семей потенциальных усыновителей и системы мер психологической адаптации, педагогической, юридической и социальной помощи в вопросах воспитания усыновленных детей.

Наиболее распространенной формой устройства детей остается *опека*. Как правило, под опеку уходит более половины детей, оставшихся без попечения родителей. Опекун (попечитель) осуществляет опеку (попечительство) над детьми до достижения ими 18-летнего возраста. Опекун (попечитель) получает на воспитание ребенка необходимые средства в виде пенсий, пособий, алиментов, предусмотренных действующим законодательством. Проживание в семье опекуна позволяет ребенку приобрести неоценимый опыт семейных отношений, адаптироваться в окружающем социуме, сохранить ребенку имущество, оставшееся ему от родителей. Опека устанавливается над детьми, не достигшими 14-летнего возраста. Попечительство — над детьми в возрасте от 14 до 18 лет.

Опекунами (попечителями) в большинстве случаев становятся родственники детей, оставшихся без попечения родителей. Однако закон не исключает возможности стать опекунами и других лиц, по своим нравственным и личностным качествам способных взять на себя заботу о ребенке.

Опека над детьми, находящимися в воспитательных, лечебных учреждениях и учреждениях социальной защиты, в соответствии со статьей 147 Семейного кодекса РФ возлагается на администрацию этих учреждений. При этом за детьми сохраняются причитающиеся им алименты, пенсии, пособия и другие социальные выплаты, для получения которых администрация учреждения заводит, как правило, личные счета воспитанников, куда поступают эти средства и выдаются воспитанникам по достижении совершеннолетия и окончания своего пребывания в учреждении.

Особой формой воспитания детей в условиях семьи является появившийся недавно *институт приемных семей*, который включает элементы государственного учреждения (выплату заработной платы приемным родителям, обеспечение питанием и мягким инвентарем за счет муниципальных средств и др.) и одновременно позволяет осуществлять воспитание детей в условиях семьи.

Впервые в законодательном порядке статус *приемной семьи* закреплен в Семейном кодексе РФ в 1995 году.

Приемная семья образуется на основании договора о передаче ребенка (детей) на воспитание в семью между органом опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами), желающими взять детей на воспитание. Положение о приемной семье утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 17 июля 1996 года № 829.

В соответствии с Положением о приемной семье администрация реабилитационного центра, наделенная функциями опеки, заключает договоры с семейными воспитателями, предварительно проводя изучение условий проживания семьи и личности воспитателя. В договоре оговариваются суммы ежемесячного перечисления средств как на содержание детей, так и на зарплату воспитателей.

В работе с семейными воспитательными группами особая роль отводится социальным педагогам и психологам, как в процессе подбора будущих семейных воспитателей, так и в процессе дальнейшего семейного патроната этих семей.

Для патроната семьи составляется паспорт семьи, ведется карта наблюдения за воспитанниками, где фиксируется их состояние здоровья, школьная адаптация, овладение культурно-гиги-

ническими навыками, участие в культурно-просветительских и спортивных мероприятиях и т.д.

Семейные воспитательные группы, которые работают непосредственно под контролем и с помощью сотрудников специализированных учреждений для несовершеннолетних, зарекомендовали себя как наиболее эффективная форма реабилитации и социальной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей.

Особо следует отметить, что дети, поступающие в социальный приют, социально-реабилитационные центры, в замещающие семьи, — это дети, пережившие тяжелую стрессовую ситуацию в семье, либо беспризорники, сбежавшие из дома и скитавшиеся по улицам, подвалам и чердакам, следствием чего является ослабление здоровья, расшатанная психика и социальная дезадаптация. Проблема их реабилитации должна носить комплексный психолого-медико-педагогический характер, когда необходимо восстанавливать здоровье детей, учить их элементарным социально-бытовым и гигиеническим навыкам, выводить из тяжелого стрессового состояния, восстанавливать либо заново формировать учебные навыки. Эта работа также требует взаимодействия всех специалистов учреждения — социальных педагогов, психологов, врача.

Ниже мы приводим карту обследования детей и подростков, поступающих в социальный приют, социально-реабилитационный центр, которая позволяет как организовать обследование этих детей, так и последующую программу психолого-медико-педагогической реабилитации.

Карта обследования и психолого-педагогической реабилитации детей и подростков, поступивших в социальный приют

Инструкция. В социальном приюте содержатся беспризорные дети, оказавшиеся в критической ситуации, оставленные родителями, сбежавшие из дома, школ-интернатов, детских домов, случайно потерявшиеся, лишившиеся родителей и т.д.

В приют могут поступать дети и подростки как самостоятельно, так и быть доставлены социальными работниками, представителями правоохранительных органов, другими лицами.

Поступающие в приют дети могут не знать своего места жительства, возраста, местонахождения своих родителей, не иметь необходимых документов, не располагать другими важными сведениями.

В процессе обследования ребенка специалистам приюта важно не только освидетельствовать состояние его здоровья, его психологический статус, но и установить место нахождения его родителей либо замещающих их лиц, а также определить дальнейшую судьбу ребенка.

Результатом обследования ребенка, подростка должна стать программа индивидуального психолого-медико-педагогического сопровождения, реабилитации и дальнейшего устройства детей.

Заполнение карты ведется разными специалистами, контроль за дальнейшим психолого-медико-педагогическим сопровождением ведется воспитателем, социальным педагогом, закрепленным за данным ребенком, подростком.

Дата поступления ребенка в приют _____

Дата заполнения _____

1. ФИО _____

2. Возраст _____

3. Откуда и кем доставлен _____

4. Где предположительно и с кем проживал ребенок до поступления в социальный приют (родители, другие родственники, соседи, знакомые, детский дом, без места жительства и т.д.)

5. Краткое описание ситуации, связанной с поступлением в приют _____

6. Причина поступления ребенка в приют _____

7. Наличие документов, удостоверяющих личность ребенка, и других документов _____

8. Заключение врача о состоянии здоровья и санитарно-гигиеническом состоянии (степень истощения, наличие педикулеза, чесотки, других заболеваний, жалобы ребенка на здоровье)

9. Заключение о психологическом статусе и характере проявления посттравматического синдрома (ребенок подавлен, перевозбужден, агрессивен, враждебен к окружающим, проявляет недоверие и страх ко взрослым, излишне тревожен, депрессивен, замкнут, уровень интеллектуального развития, школьная готовность и т.д.) _____

10. Заключение социального педагога (отношение ребенка к лицам, с которыми прежде проживал; анализ его предыдущей жизни; дальнейшие планы, намерения, пожелания ребенка, посещал ли дошкольное либо учебное заведение, когда и с какого класса оставил школу, намерения о продолжении обучения; оценка уровня подготовленности ребенка к учебной деятельности, характер его отношений со взрослыми, сверстниками, младшими детьми; степень привязанности к биологической семье либо к отдельным членам семьи) _____

Степень развитости речи и засоренность языка нецензурными выражениями; пристрастие к токсическим, наркотическим веществам, курению, алкоголю и т.д. _____

Всестороннее психолого-медико-педагогическое обследование ребенка, поступившего в социальный приют или в замещающую семью, позволяет наметить программу как медико-психологического оздоровления, так и социально-педагогического сопровождения и помощи, в которой должны принимать участие врачи, психологи, социальные педагоги и другие специалисты, каждый из которых составляет свой план проводимых мероприятий. Эти планы сводятся в карту реабилитационной работы, которую рекомендуется заполнять через каждые 2–3 месяца и хранить в личном деле ребенка.

**Карта реабилитационной работы с ребенком,
поступившим в специализированное учреждение
для несовершеннолетних**

Медицинская помощь:

1. Санитарно-гигиенические и оздоровительные мероприятия _____

2. Лечебные мероприятия _____

Психологическая помощь:

1. Психологическая реабилитация по снятию посттравматического состояния _____
2. Диагностико-коррекционная работа по развитию интеллектуальной сферы _____
3. Индивидуальная и групповая коррекция эмоционально-коммуникативной сферы _____

Психолого-педагогическая помощь:

1. Коррекционно-развивающие занятия логопеда, дефектолога _____
2. Помощь в освоении школьной программы _____

3. Взаимодействие с педагогическим коллективом школ _____

4. Организация досуга, приобщение к чтению, музыке, культурным ценностям _____

Социально-педагогическая помощь:

1. Установление контактов с биологической семьей либо с лицами, их замещающими _____
2. Изучение ситуации в биологической семье и выявление возможности возвращения ребенка в биологическую семью _____

2. В случае невозможности передачи ребенка в биологическую семью — подбор совместно с органами опеки и попечительства замещающей семьи либо детского дома _____

Заключение:

За время пребывания в приюте:

1. Сравнительная оценка состояния здоровья _____

2. Сравнительная оценка изменений психологического статуса _____
3. Сравнительная оценка отношения к учебной деятельности _____
4. Определение места дальнейшего пребывания ребенка _____

5. Степень готовности ребенка к переходу по месту дальнейшего пребывания _____
6. Приобретенные в приюте социально-бытовые, учебные, профессиональные и другие навыки _____
7. Полный список документов, переданных с ребенком из социального приюта, включая документы, собранные и подготовленные в приюте _____

Подпись ответственного воспитателя

« ___ » _____ 20 ___ г.

Такая комплексная реабилитационная программа должна осуществляться как в социальных приютах, так и в замещающих семьях, которые берут на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей.

Наряду с реабилитацией в функции социальных воспитательных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, входит работа с биологической семьей по ее возможному восстановлению, с тем чтобы эта семья могла снова принять ребенка и создать ему нормальные условия воспитания. В случае

невозможности восстановления биологической семьи социальные педагоги занимаются подбором замещающей семьи, опекунов, усыновителей, обследуют эти семьи, совместно с психологами консультируют будущих родителей и опекунов по проблемам, которые могут возникнуть в семье, взявшей на воспитание бывших социальных сирот.

Семья, которая берет на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, должна в полной мере представлять ожидающие ее трудности и быть готовой к такой же реабилитационной работе, которая осуществляется в социальном приюте. То есть весь набор психосоматических и поведенческих проблем, которыми страдают дети, испытавшие пренебрежительное и жестокое отношение своих биологических родителей, неизбежно так или иначе проявляется в замещающей семье и требует от приемных родителей и опекунов немалого терпения и усилий по восстановлению здоровья и психики ребенка, по его социальной адаптации в семье, в школе, в обществе сверстников.

Часто замещающей семье бывает трудно самостоятельно справиться со всеми этими проблемами, и потому семьи усыновителей и опекунов также должны находиться под социально-педагогическим патронажем, когда социальный педагог консультирует приемных родителей и опекунов, привлекает на помощь психологов и врачей разного профиля.

Так, например, программа работы с замещающими семьями Великоустюгского центра психолого-медико-социального сопровождения включает как консультационно-просветительскую работу, проведение семинаров-практикумов, индивидуальных консультаций, так и диагностико-коррекционную работу, выявляющую ресурсы замещающей семьи и осуществляющую коррекцию различных нарушений психосоциального развития детей. В работе с замещающей семьей можно выделить три этапа:

1-й этап — подготовка кандидатов на роль замещающей семьи;

2-й этап — психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение семьи;

3-й этап — мониторинг, определяющий эффективность комплексного сопровождения семьи, уровень компетенции родителей, изменения во внутрисемейном взаимодействии, а также результаты диагностики психосоциального и физического развития детей. [86]

Очень важно в семье вообще, а в замещающей семье особенно, привлекать ребенка к посильному домашнему труду (уборка помещения, приготовление пищи, закупки и т.д.), с тем чтобы у него формировались необходимые для взрослой жизни социально-бытовые навыки и не возникало потребительского отношения к родителям и обществу.

В условиях сельской местности возможность приобщения ребенка, подростка к коллективному семейному труду расширяется за счет совместной работы на приусадебном участке, по уходу за домашними животными и т.д.

Попадая в семью, ребенок не только получает право на заботу о себе приемных родителей, но и наделяется посильными обязанностями по ведению домашнего хозяйства и заботе о других членах семьи, которые расширяются по мере взросления детей.

Таким образом, широкий спектр проблем и самый разнообразный функционал, который возлагается на социальных педагогов и психологов при работе с детьми и семьями группы риска, а также с детьми, лишенными родительского попечения и замещающими семьями, свидетельствует о чрезвычайно важной роли психологических и социально-педагогических служб как общеобразовательных школ, так и домов ребенка, детских домов и различных социальных учреждений.

Проблемы семейного неблагополучия и трудного детства — это сложнейшие социальные проблемы, за которыми стоят самые разнообразные факторы и причины, требующие комплексной помощи и участия различных специалистов из разных служб, учреждений, ведомств.

Социальный педагог — это тот первичный специалист, который первым проводит обследование детей и семей группы риска, выявляет их проблемы, оказывает самостоятельно соответствующую помощь, а также привлекает в случае необходимости других специалистов и другие учреждения и ведомства для оказания необходимой помощи семье и детям.



Вопросы для самоконтроля

1. В чем выражается функциональная несостоятельность семьи?
2. Какие семьи относятся к семьям группы риска?
3. Какие условия в семье угрожают жизни и здоровью ребенка?

4. Как реализуется межведомственный подход в выявлении и социально-педагогическом сопровождении детей группы риска?
5. В системе каких ведомств и какие учреждения имеются для устройства детей, оставшихся без попечения родителей?
6. Охарактеризуйте типы замещающих семей.
7. В чем заключаются функции социально-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей в государственных учреждениях?
8. Каковы задачи социально-педагогического сопровождения замещающих семей?
9. Какие специалисты и с какой программой участвуют в психолого-педагогической реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей?



Темы для углубленного изучения

1. Реализация межведомственного подхода в выявлении и сопровождении семей группы риска.
2. Организация взаимодействия и функции различных специалистов в программе психолого-медико-педагогической реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей.
3. Подбор и социально-педагогическое сопровождение замещающих семей.



Литература для самостоятельной работы

1. *Артамонова К.К., Бобарыкина Л.Б., Полюдина Т.В., Шумилова Н.П.* Родителям, оказавшимся в нестандартной ситуации общения с детьми // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. № 1, 2, 3.
2. *Беличева С.А.* Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2006.
3. *Гридасова Н.И.* Социализация детей-сирот и их подготовка к самостоятельной жизни. // Отечественный журнал социальной работы. 2009. № 2. С. 58–64.
4. *Иванова Л.П.* Социально-педагогическая адаптация детей в замещающей семье / Л.П. Иванова, И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина. — М.: БФГТЗ, 2002.
5. Комплексная программа профилактики социального сиротства, реабилитации и коррекции социальных сирот и детей, пострадавших от семейного насилия. — СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2003.

6. *Паншина О.Н., Давыдова С.М.* Программа работы Великоустюгского центра психолого-медико-социального сопровождения с замещающими семьями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. № 2. С. 68–77.
7. Положение детей в Российской Федерации. Государственный доклад Минздравсоцразвития РФ. – М., 2008
8. Семейный кодекс РФ от 29 декабря 1995 г. (в ред. Федеральных законов от 15.02.1997, от 27.06.1998, от 02.01.2001).
9. *Трушина И.В.* Модель профилактической работы по предотвращению насилия в семье // Социальное обслуживание. 2010. № 10. С. 67–89.

7.1. Социометрические методы диагностики межличностных отношений в коллективе класса

Школа, являясь главнейшим институтом социализации в детско-подростковом возрасте, тем не менее в силу неблагоприятных социально-психологических и психолого-педагогических факторов не всегда в полную меру реализует свою роль как институт социализации. Для дезадаптированных учащихся характерно отторжение от коллектива класса и утрата его референтной значимости, что заставляет искать причины такого неблагоприятного положения.

На формирование личности ребенка огромное влияние оказывает детский коллектив. Именно отношения с другими детьми помогают ребенку понять самого себя, осознать причины своих поступков, разобраться в своих чувствах, сформировать адекватную самооценку. Для каждого школьника его отношения с одноклассниками являются важным фактором личностного развития.

Говоря о диагностике межличностных отношений в классе, имеют в виду общую социально-психологическую характеристику класса, а также анализ положения каждого ребенка в системе отношений в коллективе класса.

В социальной психологии принято выделять две основные структуры отношений в коллективе: формальную (официальную) и неформальную (неофициальную).

Формальная структура представляет собой соотношение позиций членов группы относительно друг друга, заданное извне. Так, например, в коллективе учителей формальной структурой будет то штатное расписание, которое существует в школе. Элементом формальной структуры в школьном классе может быть

позиция старосты или другие позиции, которые в конкретной школе или в классе используются для организации обучения или для внеклассных дел.

Неформальная структура — это стихийно возникающая в процессе жизнедеятельности группы система отношений ее членов друг к другу. Неформальная структура может быть чисто эмоциональной, т. е. отражать, кто кому в группе симпатичен, а кто кому не нравится. В основе неформальной структуры могут лежать и другие критерии (например, отношение к общему делу или какие-то другие важные для группы моменты). Существенно то, что неформальная структура всегда является результатом взаимодействия конкретных людей, включенных в определенный коллектив.

Формальная и неформальная структуры, как правило, неидентичны. Если в группах взрослых людей обе эти структуры отношений обычно в приблизительно равной степени значимы, то в детских коллективах неформальные связи почти всегда важнее для ребят, чем формальные.

В школьном классе формальная структура почти отсутствует, зато неформальные отношения как результат опыта взаимодействия членов группы друг с другом играют очень большую роль. Естественно, что неформальная структура не возникает одновременно с созданием группы, а формируется постепенно.

Каждый член группы обладает определенным местом в системе отношений членов сообщества друг с другом, то есть обладает определенным социально-психологическим статусом. Статус любого человека в коллективе имеет свои специфические параметры, однако все многообразие оттенков его отношений с членами группы можно свести к четырем наиболее существенным позициям: он может выступать в роли «звезды», «предпочитаемого» (или популярного), «отвергаемого» и «изолированного».

«Звезды» — это ребята, пользующиеся максимальной популярностью среди своих одноклассников — все хотели бы с ними дружить, входить в круг их общения. «Предпочитаемые» обладают достаточно широким кругом связей со своими одноклассниками. «Отвергаемые» — ученики, с которыми подавляющее большинство ребят в классе не хотят иметь дела, хотя сами «отвергаемые» искренне стремятся к общению. «Изолированные» — это

те ребята, которые не получают ни одного выбора, члены коллектива как бы исключили их из своих рядов. Эти ребята переживают свою изоляцию, чувствуя себя в коллективе некомфортно, что деформирует их психосоциальное развитие.

Для характеристики отношений в классе существенное значение имеет выявление статуса каждого ученика, а также общей статусной структуры класса, позволяющей судить о том, сколько в коллективе неблагополучных детей (отвергаемых товарищами или же живущих изолированно от них), сколько «звезд» и как сильно отличается их круг общения от связей среднепопулярных.

Определить статусную структуру школьного класса можно, используя социометрическую методику.

Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено (1934 г.), применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп, в том числе коллективов школьного класса.

По мнению Дж. Морено, совокупность межличностных отношений в группе составляет ту первичную социально-психологическую структуру, характеристики которой во многом определяют не только целостные параметры группы, но и психологическое состояние каждого ее члена.

Социометрия основана на выборе партнера и попытке на этой основе представить иерархию группы. Она фиксирует факт предпочтения или установку, выраженную индивидом в отношении взаимодействия с другими индивидами в определенных ситуациях.

Социометрическая процедура, организуемая для диагностики межличностных отношений в классе, имеет следующие цели:

- измерение степени сплоченности-разобщенности в классе;
- выявление «социометрических позиций», т. е. соотносительного авторитета учеников по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» и «отвергнутый»;
- обнаружение внутриклассных мигрогрупп, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

Использование социометрии позволяет проводить измерение авторитета формального и неформального лидеров для перегруппировки членов коллектива так, чтобы снизить напряженность, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых членов группы. Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат (до 15 мин.). Она весьма полезна в прикладных исследованиях, особенно в работах по совершенствованию отношений в коллективе. Но она не является радикальным способом разрешения внутригрупповых проблем, причины которых следует искать не только в симпатиях и антипатиях членов группы, но и в более глубоких источниках.

Надежность процедуры зависит, прежде всего, от правильно-го отбора критериев социометрии, что диктуется программой исследования и предварительным знакомством со спецификой исследуемого классного коллектива.

Выбор критериев социометрии диктуется задачами, которые ставит перед собой исследователь. Эти критерии представлены с учетом следующих требований:

- вопросы должны быть сформулированы как можно конкретнее, на основе реальной ситуации;
- необходимо ориентироваться на оптимальное число критериев;
- предлагаемые выборы должны быть логически связаны между собой;
- вопросы должны вызывать активный интерес у большинства испытуемых;
- смысл вопросов должен быть понятен всем членам испытуемой группы;
- вопросы должны быть связаны с деятельностью, в которой участвуют участники группы.

В работе со школьниками могут, например, использоваться следующие вопросы:

- с кем бы из своих товарищей ты хотел бы играть в одной команде?
- кого из одноклассников ты хотел бы иметь соседом по парте?
- кого бы ты пригласил пойти на каток?

Вопросы типа «С кем ты дружишь в классе?» являются некорректными, поскольку не связаны с совместной деятельностью.

Учитывая, что не все участники социометрического опроса готовы раскрыть свои симпатии и антипатии, эта процедура может проводиться анонимно. То есть каждому опрашиваемому выдается полный список пронумерованных в алфавитном порядке членов коллектива, в котором опрашиваемый отмечает выбранных им. Затем экспериментатор собирает у всех списки и в сводной таблице отмечает количество сделанных выборов по каждому занесенному в список члену коллектива.

Таким образом выявляется лидер, получивший максимальное число выборов (L); предпочитаемые, получившие больше половины выборов лидера ($\Pi > L/2$); отвергаемые, получившие меньше половины выбора лидера ($O < L/2$); изолянты — не получившие ни одного выбора (I).

Результаты социометрии можно представить в виде системы вписанных друг в друга окружностей, где в первом внутреннем круге размещаются лидеры; во втором — предпочитаемые; в третьем — отвергаемые и в четвертом внешнем круге — изолянты.

С целью подтверждения достоверности ответов исследование может проводиться в одном классе несколько раз. Для повторного исследования берутся другие вопросы.

Социометрическая процедура может проводиться в двух формах. Первый вариант — непараметрическая процедура. В данном случае испытуемому предлагается ответить на вопросы социометрической карточки без ограничения числа выборов испытуемого. Если в группе высчитывается, скажем, 12 человек, то в указанном случае каждый из опрашиваемых может выбрать 11 человек (кроме самого себя). Таким образом, теоретически возможное число сделанных каждым членом группы выборов по направлению к другим членам группы в указанном примере будет равно $(N - 1)$, где N — число членов группы. Указанная величина $(N - 1)$ полученных выборов является основной количественной константой социометрических измерений. При непараметрической процедуре эта теоретическая константа является одинаковой как для индивидуума, делающего выборы, так и для любого индивидуума, ставшего объектом выбора.

Достоинством данного варианта процедуры является то, что она позволяет выявить так называемую эмоциональную экспансивность каждого члена группы, сделать срез многообразия межличностных связей в групповой структуре. Однако при увеличе-

нии размеров группы до 12–16 человек этих связей становится так много, что без применения вычислительной техники проанализировать их становится трудно. Другим недостатком непараметрической процедуры является большая вероятность получения случайного выбора. Некоторые испытуемые, руководствуясь личным мотивом, нередко пишут в опросниках: «выбираю всех». Ясно, что такой ответ может иметь только два объяснения: либо у испытуемого действительно сложилась такая обобщенная аморфная и недифференцированная система отношений с окружающими (что маловероятно), либо испытуемый заведомо дает ложный ответ, прикрываясь формальной лояльностью к окружающим и к экспериментатору (что наиболее вероятно).

Анализ подобных случаев заставил некоторых исследователей попытаться изменить саму процедуру применения метода и таким образом снизить вероятность случайного выбора. Так родился второй вариант — параметрическая процедура с ограничением числа выборов. Испытуемым предлагают выбирать строго фиксированное число из всех членов группы. Например, в группе из 25 человек каждому предлагают выбрать лишь 4 или 5 человек. Величина ограничения числа социометрических выборов получила название «социометрическое ограничение», или «лимит выборов».

Многие исследователи считают, что введение социометрического ограничения значительно превышает надежность социометрических данных и облегчает статистическую обработку материала. С психологической точки зрения социометрическое ограничение заставляет испытуемых более внимательно относиться к своим ответам, выбирать для ответа только тех членов группы, которые действительно соответствуют предлагаемым ролям партнера, лидера или товарища по совместной деятельности. Лимит выборов значительно снижает вероятность случайных ответов и позволяет стандартизировать условия выборов в группах различной численности в одной выборке, что и делает возможным сопоставление материала по различным группам.

По методике, предложенной Я.Л. Коломинским, [54] исходя из результатов социометрии можно просчитать такие количественные показатели социально-психологического климата, как индекс изоляции (ИИ) и УБВ (уровень благополучного взаимоотношения).

$$\text{ИИ} = \frac{\text{количество изолянтов (И)}}{\text{общее число участников}} \times 100\%.$$

Чем меньше индекс изоляции (ИИ), тем благополучнее социально-психологический климат в классе.

$$\text{УБВ} = \frac{\text{лидеры (L) + предпочитаемые (П)}}{\text{отвергаемые (О) + изолянты (И)}} \times 100\%.$$

Чем больше уровень благополучия взаимоотношений (УБВ), тем благоприятнее социально-психологический климат.

Результаты социометрии позволяют социальному педагогу совместно с классным руководителем и школьным психологом вести работу по оздоровлению межличностных взаимоотношений в коллективе класса, выяснять причины изоляции детей и помогать ее преодолению. Выявляются также лидеры, которые реально влияют на коллектив класса. И важно знать, какими качествами и поступками завоеван авторитет лидера и каково в конечном счете его влияние на коллектив. Оно может быть как негативным, так и позитивным. Социометрия позволяет также выявить соотношение формальной и неформальной структуры коллектива и насколько авторитетны учащиеся, представляющие органы классного, школьного самоуправления. В том случае, когда учащиеся, выдвинутые в органы самоуправления, оказываются изолянтами или отвергаемыми, это свидетельствует, прежде всего, об авторитарности педагогов, выдвигающих на роль лидеров ребят, не пользующихся в коллективе уважением и симпатией, что делает фиктивной идею школьного самоуправления.

Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выборов по нескольким критериям, а также социоматрицы по данным межгрупповых выборов. Основное достоинство социоматрицы — возможность представить выборы в числовом виде, что, в свою очередь, позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияний в группе. Результаты социометрии позволяют осуществлять социально-педагогическую работу с коллективом класса с учетом реально сложившихся межличностных отношений, выявленных лидеров и изолянтов.

Ценность социометрии повышается при ее комплектовании с другими методами исследования личности и группы, которые дают возможность проникнуть в невидимые на официальном уровне, но реально существующие структуры межличностных взаимоотношений.

7.2. Экспертное оценивание педагогического стиля

Возможности реализации эффективных воспитательно-профилактических и корректирующих воздействий в образовательно-воспитательном процессе определяются гуманистической позицией учителя, уровнем его педагогического мастерства и характером, стилем его отношений с учащимися, с классным коллективом.

Из всего многообразия компонентов педагогической деятельности Н.В. Кузьмина выделяет три: содержательный, методический и социально-психологический.

Социально-психологический компонент (педагогическое общение) служит мощным инструментом воздействия на личность обучаемого, способствуя успешной реализации содержательного и методического компонентов педагогической деятельности.

Педагогическое общение — это целостная система (приемы и навыки) социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные меры и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. Стиль общения в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Под стилем общения следует понимать индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;

- творческая индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива.

Стиль общения педагога с детьми — категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя. В современной литературе выделяют три стиля педагогического общения. [16]

1. Авторитарный стиль (А)

Для авторитарного стиля характерна тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль, который выражается в том, что преподаватель значительно чаще своих коллег прибегает к приказному тону, делает резкие замечания, допускает нетактичные выпады в адрес одних членов группы и неаргументированное восхваление других.

Авторитарный преподаватель не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто с кем будет работать, на каких условиях и т. д. Задания и способы его выполнения даются преподавателем поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностьную мотивацию, поскольку учащийся не знает, какова цель выполняемой им работы, какова функция данного этапа и т.д. Следует также заметить, что в социально-перцептивном отношении, как и в плане межличностных установок, поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии преподавателя в позитивные возможности учащихся. Во всяком случае в его глазах учащиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая инициатива рассматривается авторитарным преподавателем как проявление нежелательного самоволия.

Исследования показали, что такое поведение педагога объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность. Кроме того, авторитарный лидер, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности исполнителя. При авторитарном стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив.

Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, а тем более претендо-

вать на решение касающихся их вопросов. Авторитарному стилю руководства свойственно иногда участвовать в обсуждении вопросов, затрагивающих их интересы. Однако решение, в конечном счете, всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

2. Попустительский стиль (П)

Основной особенностью попустительского стиля по сути дела является самоустранение педагога от учебно-производственного процесса, снятие ответственности за происходящее. Результаты использования попустительского стиля — наименьший объем выполненной работы и ее наихудшее качество.

Важно отметить, что ученики не бывают удовлетворены работой в подобной группе, хотя не чувствуют никакой ответственности, а работа скорее напоминает безответственную игру. Реализуя попустительский стиль взаимодействия, учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

3. Демократический стиль (Д) (Сотрудничающий стиль — С)

При демократическо-сотрудничающем общении в первую очередь оцениваются факты, а не личность. Главной особенностью сотрудничающего стиля оказывается то, что группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у учеников развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление.

Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях. Если при авторитарном стиле между членами группы царит вражда, особенно заметная на фоне покорности руководителю и даже заискивания перед ним, то при демократическом управлении учащиеся не только проявляют интерес к работе, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, но и сближаются между собой в личностном отношении.

При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять

позицию «первого среди равных». Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

Для определения стиля педагогического общения (А, П, С,) может быть применен метод экспертного оценивания, предложенный С.А. Беличевой, в котором выделены критерии и признаки, характерные для разных педагогических стилей.

Метод экспертного оценивания педагогического стиля

1. Отношение педагога к органам классного самоуправления:

- опирается на органы самоуправления (С);
- игнорирует, не придает значения деятельности органов самоуправления (П);
- подавляет органы самоуправления, подбирает их самолично, без учета мнения коллектива класса (А).

2. Предпочтительные меры коррекции поведения и стимулирования учащихся, предпринимаемые педагогом:

- отдает предпочтение поощрению; не забывает похвалить ученика за успех (С);
- проявляет нейтральное отношение к успехам и проступкам учащихся (П);
- предпочитает меры наказания мерам поощрения; при малейшей оплошности следует «разнос», вызов родителей и т.д. (А).

3. Отношение педагога к возникающим в классе конфликтным ситуациям:

- при возникновении конфликта пытается объективно разобраться в его причинах, способен признать свою ошибку (С);
- уходит от решения конфликтной ситуации, как бы не замечает ее (П);
- в конфликте занимает наступательную позицию, подавляет (А).

4. Жесткость в требованиях педагога:

- требователен в меру; способен вникнуть в обстоятельства, не позволившие учащемуся выполнить должным образом требование учителя (Д);
- в отношениях с учащимися проявляет попустительство, не доводит до конца своих требований (П);
- в требованиях непреклонен, не прощает учащимся малейшего отклонения от выполнения предъявленных требований, не признает смягчающих вину обстоятельств (А).

5. Дистантность педагога в общении:

- находится с учащимися в тесном контакте, пользуется доверием ребят, сам способен говорить с ними доверительно (С);
- не придает значения взаимоотношениям с учащимися, мало общается с ними вне урока (П);
- подчеркнуто держит дистанцию; общается с ребятами в официальном тоне, в русле сугубо деловых разговоров (А).

Экспертное оценивание, проведенное по данным показателям, позволяет выделить группы учителей, которые придерживаются авторитарного (императивного), попустительского (либерального) стиля общения, а также демократического стиля (стиля сотрудничества).

Однако следует отметить, что выделение этих групп в чистом виде носит достаточно условный характер: нередко в ходе общения выбирается непоследовательный стиль, который характеризуется тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния в процессе педагогического взаимодействия использует схемы общения, включающие элементы разных педагогических стилей. Если вспомнить опыт А.С.Макаренко, то можно увидеть, как искусно в зависимости от ситуации он мог, используя разный стиль, руководить, принимать решения, хотя в целом его стиль можно оценить как сотрудничающий.

Результаты социометрического опроса позволяют сделать следующие выводы о влиянии педагогического стиля на работу органов самоуправления школьного класса:

1. Деформация, несовпадение формальной и неформальной структур класса обнаруживается прежде всего в классах учителей

с авторитарным стилем, где актив класса осуществляет императивные требования учителя, противопоставляет себя коллективу и оказывается в изоляции.

2. В классах с попустительским стилем актив не входит в число отвергаемых, изолированных ребят, но вместе с тем и не выполняет в полной мере функций самоуправления, довольно безответственно относясь к общественным поручениям.

3. В классах с сотрудничающим стилем педагогического взаимодействия представители классных органов самоуправления имеют достаточно высокий социометрический статус, совмещая полномочия формальной власти с влиянием своего авторитета на одноклассников [16].

Признак совпадения или несовпадения формальной и неформальной структур позволяет достаточно верно судить о психологическом климате и характере межличностных отношений в классе. Там, где официальные лидеры пользуются уважением, доверием класса, складывается и более здоровый психологический климат с меньшей напряженностью, конфликтностью в отношениях ребят по сравнению с классами, где формальная и неформальная структуры не совпадают.

Совпадение формальной и неформальной структур характерно для классов с сотрудничающим стилем отношений, актив здесь пользуется авторитетом, доверием; органы самоуправления реализуют свои функции не только в строго официальном порядке, но и за счет личного влияния, дружеских контактов с одноклассниками. Эти классы более дружные, сплоченные, здесь психологически комфортно чувствуют себя все дети, в том числе и трудновоспитуемые. Референтная значимость таких классов достаточно велика для подростков, и коллектив класса способен выступать как действенный позитивный фактор воспитания, а школа — в полной мере выполнять функции института социализации.

Диагностические показатели психологического климата, как правило, заметно благоприятнее в классных коллективах, которыми руководят педагоги с сотрудничающим стилем. В этих классах по сравнению с коллективами с авторитарным стилем значительно меньше «изолированных» учеников, заметно выше показатель уровня благополучия взаимоотношений.

В свою очередь достаточно красноречивы данные, которые свидетельствуют о том, какую негативную роль в воспитании иг-

рает авторитарная, императивная педагогика. У авторитарного учителя растет число изолированных учащихся, которые испытывают психологический дискомфорт и вынуждены искать товарищей на стороне, нередко в уличных, дворовых компаниях с асоциальными формами поведения.

То есть тот эмоциональный дискомфорт, который испытывают педагогически запущенные учащиеся в коллективе класса в результате своей изолированности и престижной неудовлетворенности среди одноклассников, усугубляется императивными, авторитарными действиями педагогов, что служит дополнительным неблагоприятным социально-психологическим фактором отчуждения от школы и снижения ее влияния на формирование личности трудновоспитуемых учащихся.

Кроме того, авторитарный педагогический стиль приводит к деформации структуры формальных и неформальных отношений, в изоляции оказывается классный актив, в результате чего затрудняется процесс формирования коллектива, он утрачивает свои воспитательные возможности.

Авторитарных методов невозможно избежать в классах с низким уровнем развития коллектива, где бездействуют либо не пользуются уважением органы детского самоуправления. Авторитарность приводит к беспомощности органов самоуправления, а это, в свою очередь, ограничивает другие методы воздействия учителя на класс.

Воспитателю, по мере того как происходит становление коллектива, необходимо делегировать свою власть органам самоуправления, которые, в свою очередь, должны поддерживаться подавляющим большинством учебной группы, класса; только при таких условиях коллектив способен формироваться как действенный орган воспитания.

В классах с авторитарными методами управления, где актив не пользуется уважением и поддержкой большинства, нарушаются, по сути дела, основные условия, необходимые для формирования коллектива, способного выполнять социализирующие функции.

Нечто подобное происходит и в классах с попустительским отношением учителя, где органы самоуправления фактически устраняются от выполнения своих обязанностей по сплочению коллектива. Без правильного педагогического руководства и

влияния законы коллективной жизни в классе могут подменяться жестокими законами группового конформизма, направленного на подавление отдельной личности.

Осуждение учительского авторитаризма и его тяжелых последствий, как для отдельной личности, так и для коллектива в целом, отнюдь не должно сводиться к одобрению попустительского, либерального стиля, потакающего самоуправству неформальных лидеров и закрывающего глаза на незащищенность детей от расправ и самосуда.

В отличие от злоупотребляющего властью авторитарного учителя, классный руководитель с попустительским, либеральным стилем практически утрачивает возможность влиять на положение дел в классе, не умеет или не хочет использовать свои полномочия для организации детского коллектива.

Причины попустительства могут быть весьма разнообразны: равнодушие, неопытность, безволие, какие-то особые обстоятельства личной жизни учителя, вытесняющие служебные обязанности на задний план, и т.д.

Сотрудничающий педагогический стиль характеризуется принципиально иными качественными признаками. Он требует от учителя способности строить обучение, развивая у учащихся глубокий учебно-познавательный интерес, мобилизуя эмоции ребенка на осуществление его учебно-познавательной деятельности, что становится возможным при широкой профессиональной компетентности и интересе к предмету.

Учителя с сотрудничающим педагогическим стилем отличает высокая общая культура, и прежде всего культура общения, как с детьми, так и с коллегами, строящаяся на уважении к личности другого человека и на способности к самокритичности и самоанализу.

Сотрудничающий стиль предполагает умение формировать и направлять развитие здорового детского коллектива с высокой действенной эмпатией и способностью детей приходить на помощь слабым, с достаточно высокой степенью развития коллективного общественного мнения, использующегося для коррекции поведения отдельных детей.

Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений. Такая система должна характеризоваться:

- взаимодействием факторов ве́домости и сотрудничества при организации воспитательного процесса;
- наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами;
- ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой;
- адекватным сочетанием поощрения и осуждения успехов и неудач поведения учащихся;
- использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся;
- единством делового и личностного общения;
- включением учащихся в целесообразно организованную систему педагогического общения, в том числе через разнообразные формы деятельности: кружки, конференции, диспуты, «круглые столы» и т. п.

В процессе социально-педагогического сопровождения и поддержки, особенно дезадаптированных учащихся, социальному педагогу необходимо взаимодействовать с учителями и классными руководителями. Наиболее успешно такое взаимодействие осуществляется с учителями сотрудничающего стиля. При взаимодействии с учителями, классными руководителями попустительского стиля социальному педагогу приходится брать на себя ряд функций по оздоровлению социально-психологического климата. И особенно трудно социальному педагогу организовать взаимодействие с авторитарными учителями, которые зачастую бывают лишены самокритичности, резкими, болезненно реагирующими на замечания со стороны. К сожалению, в этих ситуациях могут возникать конфликтные ситуации, которые требуют вмешательства администрации, школьных психологов и социально-педагогических приемов, помогающих в предупреждении и разрешении конфликтов.

7.3. Социально-педагогическая диагностика, предупреждение и разрешение педагогических конфликтов

Как показывает практика, педагогическая деятельность не может протекать бесконфликтно. Педагогический конфликт возникает в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса в

форме обострения субъект-субъектных противоречий, которое чаще всего имеет негативные проявления в их совместной деятельности и общении.

М. М. Рыбакова выделяет три вида конфликтов между учителем и учеником:

- конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им учебных заданий и проявляющихся в отказе ученика выполнить учебное задание или плохом его выполнении;
- конфликты поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне нее;
- конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей. [104]

Наряду с учащимися и педагогами в качестве субъектов педагогических конфликтов могут выступать родители и администрация образовательного учреждения. Г.Л. Воронин предложил следующую типологию конфликтов, возникающих в образовательном процессе: «учитель — ученик», «учитель — администратор», «учитель — родитель», «учитель — учитель», «ученик — ученик». [32, с. 94]

Педагогический конфликт — сложное явление, имеющее, как правило, объективные и субъективные причины. К объективным причинам можно отнести социально-экономическое положение учительства — особенности условий педагогической деятельности в данной области, в районе, учебном заведении. Субъективные причины связаны в основном со спецификой межличностных отношений в школьном коллективе, они обусловлены индивидуально-психологическими, общественно-психологическими и научно-мировоззренческими качествами личности каждого субъекта педагогического взаимодействия.

С.М. Емельяновым предложена характеристика основных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. [41]

1. *Принуждение (борьба, соперничество)*. Тот, кто выбирает данную стратегию поведения, прежде всего исходит из оценки личных интересов в конфликте как высоких, а интересов своего соперника — как низких. Выбор стратегии принуждения в конечном итоге сводится к выбору: либо интерес борьбы, либо взаимоотношения. Выбор в пользу борьбы отличается стилем поведения, который характерен для деструктивной модели. При такой стратегии активно используются власть, сила закона, свя-

зи, авторитет и т. д. Она является целесообразной и эффективной в двух случаях. Во-первых, при защите интересов дела от посягательств на них со стороны конфликтной личности. Например, конфликтная личность неуправляемого типа часто отказывается от выполнения непривлекательных заданий, «сваливает» свою работу на других и т. п. И во-вторых, при угрозе существованию организации, коллектива. В этом случае складывается ситуация «кто кого...».

2. *Уход*. Стратегия ухода отличается стремлением уйти от конфликта. Она характеризуется низким уровнем направленности на личные интересы и интересы соперника. Это по сути дела взаимная уступка.

При анализе данной стратегии важно учитывать два варианта ее проявления:

- а) когда предмет конфликта не имеет существенного значения ни для одного из субъектов и адекватно отражен в образах конфликтной ситуации;
- б) когда предмет спора имеет существенное значение для одной или обеих сторон, но занижен в образах конфликтной ситуации, то есть субъекты конфликтного взаимодействия воспринимают предмет конфликта как несущественный. В первом случае стратегией ухода конфликт исчерпывается, а во втором случае он может иметь рецидив.

Межличностные отношения при выборе данной стратегии не подвергаются серьезным изменениям.

3. *Уступка*. Человек, придерживающийся данной стратегии, так же как и в предыдущем случае, стремится уйти от конфликта. Но причины «ухода» в этом случае иные. Направленность на личные интересы здесь низкая, а оценка интересов соперника высокая. Иначе говоря, человек, принимающий стратегию уступки, жертвует личными интересами в пользу интересов соперника. Стратегия уступки имеет некоторое сходство и со стратегией принуждения. Это сходство заключено в выборе между ценностью предмета конфликта и ценностью межличностных отношений. В отличие от стратегии борьбы, в стратегии уступки приоритет отдается межличностным отношениям.

4. *Компромисс*. Компромиссная стратегия поведения характеризуется балансом интересов конфликтующих сторон на среднем уровне. Иначе ее можно назвать стратегией взаимной уступки.

При анализе данной стратегии важно иметь в виду, что компромисс нельзя рассматривать как способ разрешения конфликта. Взаимная уступка часто является этапом на пути поиска приемлемого решения проблемы. Анализируя стратегию компромисса, следует иметь в виду и то, что условия компромисса могут быть мнимыми, когда субъекты конфликтного взаимодействия достигли компромисса на основе неадекватных образов конфликтной ситуации. Понятие «компромисс» близко по своему содержанию к понятию «консенсус». Сходство их заключается в том, что и компромисс, и консенсус по своей сущности отражают взаимные уступки субъектов социального взаимодействия.

5. *Сотрудничество.* Стратегия сотрудничества характеризуется высоким уровнем направленности как на собственные интересы так и на интересы соперника. Данная стратегия строится не только на основе баланса интересов, но и на признании ценности межличностных отношений. Особое место в выборе данной стратегии занимает предмет конфликта. Если предмет конфликта имеет важное значение для одного или обоих субъектов конфликтного взаимодействия, то о сотрудничестве не может быть и речи. В этом случае возможен лишь выбор борьбы, соперничества. Сотрудничество возможно лишь в том случае, когда сложный предмет конфликта допускает маневр интересов противоборствующих сторон, обеспечивая их сосуществование в рамках возникшей проблемы и развитие событий в благоприятном направлении.

Для определения стратегии поведения в конфликтных ситуациях может быть также использован опросник К. Томаса. Данный опросник предназначен для определения стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Опросник адаптирован Н. Гришиной. К. Томасом выделяются пять основных стратегий конфликтного поведения: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Выбор стратегии определяется личностными и социальными факторами. Ориентация на ту или иную стратегию зависит от преобладающего отношения к окружающим уровня агрессивности. На выбор стратегии поведения в конфликте влияют возраст человека, тип деятельности, склонность к нормативному или асоциальному поведению.

В любом конфликте каждый участник оценивает и соотносит свои интересы и интересы соперника, задавая себе вопросы: «Что

я выиграю...?», «Что я потеряю...?» и т.д. На основе такого анализа он выбирает ту или иную стратегию поведения. Часто бывает так, что отражение этих интересов происходит неосознанно, и тогда поведение в конфликтном взаимодействии насыщено мощным эмоциональным напряжением и носит спонтанный характер. Оценка интересов в конфликте — это качественная характеристика выбираемого поведения. В модели К. Томаса (рис. 8) она соотносится с количественными параметрами: низким, средним или высоким уровнем направленности на интересы.

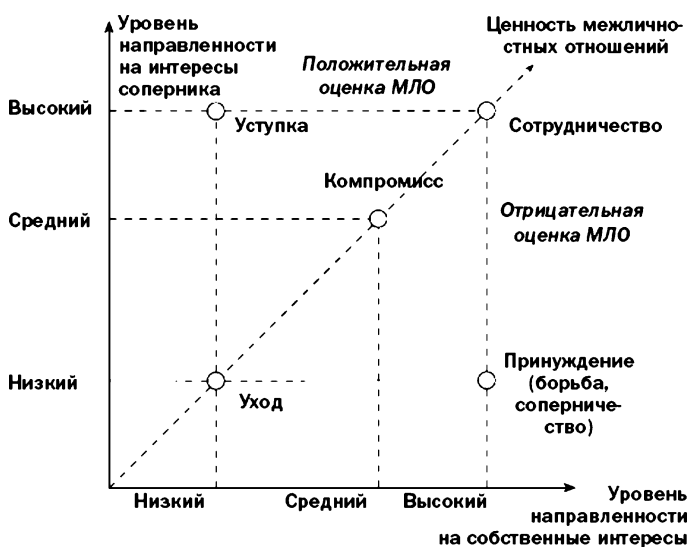


Рис. 8. Модель К. Томаса по оценке направленности интересов в конфликте

Для предупреждения и разрешения конфликтов учащегося не только с учителями, но и с родителями, а также со сверстниками важно научить подростка осознавать свои чувства и справляться с ними, не доводя до обострения конфликта. Ниже приводится обучающая социально-педагогическая технология работы с чувствами подростка.

Для личностного развития ребенка в младшем школьном и подростковом возрасте огромное значение имеет общение с родителями. Диагностику отношений родителей с детьми позволяет осуществить *методика включенного конфликта Ю.В. Баскиной, А.С.Сниваковской*. [13, с. 109–117]

Данная методика диагностирует некоторые особенности (компоненты) отношения родителя к ребенку, а также некоторые отклонения в отношении к ребенку у тех родителей, которые испытывают сложности в его воспитании.

Методика была апробирована на двух группах испытуемых.

В первую группу вошли родители и их дети (от 7 до 10 лет) из «конфликтных» семей, которые обратились в консультационный центр психологической помощи семье. Причина обращения — потребность в квалифицированном совете по поводу воспитания детей, просьба о психологической помощи в воспитании. Родители высказывали жалобы по поводу нарушения взаимоотношений с ребенком (непослушание, упрямство), негативного отношения к учебе, отклонений в поведении, а также некоторых характерологических особенностей ребенка. Ко второй группе относились испытуемые из семей, члены которых не высказывали серьезных жалоб на ребенка и взаимоотношения в семье.

Методика построена по принципу включённого конфликта. Родителю предлагается включиться в несколько конфликтных ситуаций, героем которых якобы является его ребенок. В процессе эксперимента зачитываются незаконченные рассказы с описанием конфликта, который можно решить разными способами; излагаются ситуации, в которых возникают проблемы, характерные для детей 7–10 лет. Методика проводится сначала с родителем, потом с ребенком.

Родитель сначала должен вообразить, как поведет себя в подобных обстоятельствах его ребенок, затем поставить на место героя рассказа самого себя и, наконец, представить, как бы он помог решить ребенку эту ситуацию в собственной роли — роли родителя. Конфликтный сюжет предлагается потому, что именно в противоречивой ситуации наиболее отчетливо проявляются личностные особенности ребенка и типичные для него способы поведения.

Таким образом, методика моделирует ситуацию, в которой проявляются следующие компоненты родительской позиции:

- 1) когнитивный — понимание поступков ребенка, знание его проблем, а следовательно, способность адекватно предсказать его поведение в каждой конкретной ситуации;
- 2) эмоциональный — преобладающий оттенок в эмоциональном отношении к ребенку, способность чувствовать его переживания;
- 3) поведенческий — степень диалогичности родителя в воспитании ребенка, способность учитывать его мнение, точку зрения, желания, намерения;
- 4) прогностичный — способность воспринимать ребенка в перспективе, учитывать изменение его личностных особенностей в процессе развития.

В целях измерения эффективности психологической коррекции методика включенного конфликта применялась в каждой группе испытуемых по два раза: до начала коррекционной работы и после ее завершения.

Особенность методики состоит в том, что создаются условия для сравнения ответов родителя и ребенка. Рассказ читался сначала родителю, потом — ребенку. Перед прочтением родителю давалась следующая инструкция: «Сейчас вы услышите рассказы. В них описаны конфликтные ситуации, часто встречающиеся в жизни детей. Рассказы не закончены. Вам предлагается их закончить так, как, вам кажется, закончил бы ваш ребенок».

Инструкция для ребенка: «Сейчас я прочту тебе три рассказа. Они написаны одним автором для детей. Рассказы не закончены: автор хотел, чтобы конец придумали сами ребята. Слушай внимательно, а потом я задам тебе несколько вопросов».

После прочтения каждого рассказа родителям (каждому отдельно) задавались следующие вопросы:

1. Как поступил бы в подобной ситуации ваш ребенок?
2. Что бы он чувствовал?
3. Почему вы считаете, что он поступит именно так?
4. Как вам кажется, что ответит мне сам ребенок?
5. Трудно ли вам отвечать на вопросы?
6. Что вы посоветовали бы ребенку в подобной ситуации?
7. Что бы вы сказали ребенку, если бы он поступил иначе?
8. Как вы относитесь к выбору ребенка?

9. Как бы вы повели себя, если бы сами были на месте ребенка?
10. Чем объясняется сходство (или различие) в решении конфликтной ситуации вами и вашим ребенком?

После прочтения каждого рассказа ребенку задавались следующие вопросы:

1. Как бы ты повел себя в этой ситуации на месте героя рассказа?
2. Ты бы стал советоваться с мамой, как тебе поступить?
3. Что тебе посоветовала бы мама?
4. Как тебе кажется, как сама мама повела бы себя на месте героя рассказа?

Фиксируются качественные и количественные показатели выполнения задания испытуемыми.

Выполнение родителем задания интерпретируется по следующим параметрам:

1. Адекватность предсказания ответов ребенка.
2. Уверенность родителя в знании своего ребенка.
3. Отношение к недостаткам ребенка (как к изменяемым или как к статичным).
4. Преобладающий эмоциональный оттенок в отношении к ребенку.
5. Форма подачи совета ребенку. Ответы родителя по параметрам 1 и 4 сравниваются с ответами ребенка.

Выполнение задания ребенком интерпретируется (отдельно от родителя) только по одному параметру:

6. Решение конфликта.

Учитывается сходство или различие в решении ребенком конфликтной ситуации «за себя» и «за родителя».

При интерпретации данных по параметру 1 (для родителя) и параметру 6 (для ребенка) проводится только количественный анализ.

При интерпретации данных по параметрам 2, 3, 4, 5 (для родителя) проводится качественно-количественный анализ. С этой целью в каждом параметре выделены категории. Для определения соответствующих категорий составлен словарь индикаторов. Индикаторы — это те единицы содержания текста, которые служат качественными признаками соответствующих параметров.

Параметр 1 показывает, насколько хорошо родитель способен представить себе поведение ребенка в различных ситуациях. Мы предлагали рассказы, описывающие разные сферы жизни

детей. Поэтому точность предсказания поведения ребенка зависит от того, насколько хорошо родитель знает его проблемы, личностные особенности, способен понять его поступки и стоящие за ними мотивы. Те особенности испытуемых, которые выявляет этот параметр, можно отнести к когнитивному компоненту родительской позиции.

Безусловно, преобладание негативных эмоций в отношении к ребенку, а также неспособность понять его проявляется и при непосредственном общении, т. е. влияет на поведенческий компонент родительской позиции.

Методика включенного конфликта условно создает ситуацию общения между ними. При этом, как правило, выявляются типичные для родителя формы взаимодействия с ребенком, а более конкретно — степень его диалогичности в воспитании ребенка. Становится понятным, насколько родитель ему доверяет, способен учитывать его мнение, воспринимать его как самостоятельного человека со своими намерениями, желаниями.

Кроме эмоциональных, когнитивных, поведенческих особенностей родителей с помощью методики, по-видимому, можно определить, насколько в процессе коррекционной работы повышается степень гибкости и прогностичности родителей в воспитании. Иными словами, удастся выявить, насколько хорошо они могут учитывать изменения ребенка в процессе его развития, а следовательно, способны варьировать методы воздействия на него и формы общения с ним. Эти данные определяются с помощью параметров «отношение родителя к недостаткам ребенка» и «уверенность в знании ребенка».

Установлено, что поскольку в основе конфликта часто лежит противоречие, подчиненное определенным закономерностям, педагоги не должны бояться конфликтов, а, понимая природу их возникновения, использовать конкретные механизмы воздействия для успешного их разрешения в разнообразных педагогических ситуациях.

Понимание причин возникновения конфликтов и успешное использование механизмов управления ими возможны только при наличии у социальных педагогов конфликтной компетентности, а также соответствующих личностных качеств.

Констатировано, что практическая готовность социального педагога к разрешению педагогических конфликтов представляет

собой интегральное личностное образование, структура которого включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-исполнительский компоненты.

Приобретение социальным педагогом коммуникативных навыков, усвоение им перцептивных и интерактивных особенностей процесса общения может способствовать эффективности его профессиональной деятельности, умению выбирать адекватные модели поведения в той или иной ситуации общения, включая ситуацию конфликта. При этом необходимо помнить, что наиболее эффективным способом реагирования на конфликтную ситуацию является не борьба с конфликтом, а деятельность, способствующая конструктивному развитию конфликтных отношений.

Конфликтная компетентность является одной из важных характеристик профессионализма социального педагога, обязательным условием взаимодействия субъектов не только в образовательном процессе, но и во всех сферах социальной жизни.

7.4. Участие социального педагога в организации коллективной творческой деятельности школьников

Говоря о системе взаимоотношений педагога с воспитанниками, А.С.Макаренко утверждал, что педагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой — соучастником коллективной деятельности.

Коллективная деятельность выступает в виде взаимодействия членов коллектива в процессе достижения общей цели. Коллективная творческая деятельность проявляется как общая (совместная) организаторская деятельность единого коллектива педагогов и ребят. Коллективные творческие дела — это одна из форм организации воспитательной деятельности, современной методики воспитания. Их важнейшие особенности: практическая направленность, коллективная организация, творческий характер.

Каждое коллективное творческое дело есть проявление практической заботы воспитанников и воспитателей об улучшении окружающей действительности. Поэтому это не простое занятие, а дело жизненно важное, общественно необходимое. Оно — коллективное, потому что планируется, готовится, совершается

и обсуждается совместно воспитанниками и воспитателями как младшими и старшими товарищами. Оно — творческое, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается каждый раз в новом варианте, в результате поиска лучших способов, средств решения определенных жизненно важных задач.

Различают следующие виды коллективных творческих дел: общественно-политические, трудовые, познавательные, художественно-эстетические, организаторские, спортивно-оздоровительные и др.

К формам коллективной творческой деятельности во внеучебное время относят коллективные творческие дела, чередование традиционных поручений, сюжетно-ролевые игры, коллективное планирование, коллективный анализ и другие.

Предпочтительным является тот вариант, когда форма воспитательной работы рождается в процессе коллективного осмысления и поиска всех участников работы, педагогов и школьников, а в ряде случаев и родителей.

И все-таки вопрос о выборе форм воспитательной работы встает, прежде всего, перед педагогом. При его решении педагогу целесообразно руководствоваться следующими положениями:

- 1) учесть воспитательные задачи, которые определены на очередной период работы; каждая форма работы должна способствовать решению этих задач;
- 2) определить на основе поставленных задач содержание работы, основные виды деятельности, в которые целесообразно включить детей;
- 3) составить набор возможных способов реализации намеченных задач, форм работы;
- 4) учесть возможности, подготовленность детей, их интересы и потребности;
- 5) оценить материальную базу;
- 6) использовать внешние условия (наличие культурных центров, производственного окружения и т.д.);
- 7) учесть и использовать квалификацию педагогов, родителей;
- 8) в процессе коллективной деятельности детей обеспечить новым опытом, идеями, например, через обращение к опыту других, изучение опубликованных материалов, постановку конкретных вопросов и т.д.;

- 9) сформировать в процессе коллективной деятельности взаимоотношения учащихся, основанные на принципах взаимоуважения, взаимоподдержки и взаимопонимания.

Коллективная форма воспитательной работы может быть творческой, если она создается участниками деятельности в процессе совместного поиска, при этом:

- 1) учитываются интересы и потребности каждого;
- 2) индивидуальные цели не противоречат общим целям группы, объединения;
- 3) коллективная работа позволяет каждому найти значимое место в общем деле;
- 4) данная форма является неповторимой по исполнению.

Формы коллективной творческой деятельности отличаются от других форм воспитания, прежде всего, характером постановки воспитательных задач и освоения опыта учащимися. В воспитательном мероприятии педагог открыто ставит задачу перед детьми, передает им готовый опыт. В процессе коллективной творческой деятельности воспитатель тоже ставит задачи, но делает это незаметно. Дети как бы сами «открывают» эти воспитательные задачи, вместе со взрослыми и под их руководством создают новый опыт, применяют ранее усвоенные знания и умения, приобретая новые.

Наиболее полное научно-методическое обоснование организации коллективных творческих дел (КТД) было разработано И.П. Ивановым. [47]

Основу, сущность этой методики составляет тесное сотрудничество, совместная деятельность всех членов коллектива, старших и младших, взрослых и детей, педагогов и воспитанников, при этом они сообща планируют, готовят, проводят и оценивают работу, отдавая свои знания, умения и навыки на общую пользу.

По мнению И.П. Иванова, процесс реализации коллективных творческих дел предусматривает шесть стадий. На каждой стадии творческой совместной деятельности члены коллектива ведут поиск лучших путей, способов, средств и методов решения жизненно важных практических задач, находя каждый раз новый вариант.

Первая стадия — предварительная работа. Педагоги, взрослые определяют место предстоящего коллективного творческо-

го дела в воспитательной работе, планируемой на новый период с данным коллективом, выдвигают конкретные воспитательные задачи, подбирают различные варианты, которые могут быть предложены на выбор детям, продумывают способы проведения своих замыслов, намечают действия, которые могут настроить детей на работу, увлечь перспективой, оценивают возможности активизации деятельности каждого участника. При этом взрослые не диктуют, не навязывают свое мнение, а размышляют вместе с учащимися.

Вторая стадия — коллективное планирование. На этой стадии действуют сами дети. Они ищут ответы на поставленные вопросы в микроколлективах (группах, звеньях). Этот разговор условно называют сбором-стартом. Успех его во многом обеспечивает ведущий. Он составляет выдвинутые варианты, задает наводящие, уточняющие вопросы, предлагает обосновать выдвинутые идеи, ставит дополнительные «задачи на размышление». Завершается поиск выбором совета дела.

Третья стадия — коллективная подготовка дела. Руководящий орган, совет дела уточняет, конкретизирует план подготовки и проведения коллективного творческого дела, затем организует его выполнение, поощряя инициативу каждого участника. Подготовка может идти по группам.

Возможна ситуация, когда дети слабо включаются, а то и вовсе не включаются в практическую работу. Бывает так, что в самом начале некоторые ученики увлекаются, а потом быстро охлаждаются к делу, так как не приобрели еще умения преодолевать трудности. Поэтому важна роль взрослого, старшего товарища, характер его воздействия на детей, взаимодействия с ними. Не допуская открытого давления, взрослый по-товарищески побуждает детей к целенаправленному, творческому и самостоятельному участию в осуществлении общего замысла. Он может увлечь неким сюрпризом или заинтересовать «трудного» ребенка секретным договором с ним; оказать особое доверие ответственным поручением и т.д. В некоторых случаях педагог подсказывает варианты выполнения работы, дает совет по использованию источников информации.

Четвертая стадия — проведение коллективного творческого дела, подведение итогов подготовки. На этой стадии осуществляется конкретный план, составленный советом дела, с учетом

того, что наработано группами (бригадами, звеньями). Школьники в разных формах демонстрируют опыт, накопленный в ходе планирования и подготовки дела. Не нужно бояться отклонений от замыслов, возникающих во время коллективной работы из-за разных непредвиденных обстоятельств. Не следует также бояться и ошибок, допущенных участниками. Все это тоже школа жизни. Педагог, по возможности незаметно для всех участников дела, для которых оно организуется, направляет детей, регулирует их настроение, помогает сгладить неудавшиеся моменты.

Пятая стадия — подведение итогов коллективного творческого дела. Это может быть общий сбор коллектива, посвященный итогам выполненной работы. Каждый высказывает свое мнение, участвует в обсуждении положительных и отрицательных сторон подготовки и проведения дела.

Кроме итогов, подводимых на общем сборе коллектива, участие каждого в оценке дела может осуществляться и другими средствами: высказыванием своего мнения в ходе опросов, заполнения анкет через стенгазету, в творческих отчетах. Главное, чтобы каждый участвовал в размышлении об опыте (своем собственном и своих товарищей), учился анализировать, оценивать, извлекать уроки, выдвигать более сложные, чем прежде, задачи-вопросы, участвовать в выработке общественного мнения, создавать добрые традиции.

Шестая стадия — ближайшее последствие коллективного творческого дела. На общем сборе в анкете дети и взрослые высказывают предложения, делятся своими впечатлениями, переживаниями, оценивают то, чему научились. Педагогу все это надо учесть и использовать в дальнейшей работе. Известно, что далеко не все школьники готовы осуществлять свои собственные решения, закреплять приобретенный опыт. Поэтому сразу же после подведения итогов дела необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы коллективно приняться за реализацию тех предложений, которые были высказаны на итоговом сборе. При этом намечается программа последовательных действий, определяются новые дела.

Необходимо иметь в виду, что невозможно начать поиск, побудить к творчеству без четко поставленной проблемы или задачи. Важно, чтобы она была определена самими детьми. А для

этого необходимо создание специальных ситуаций. Если задача поставлена педагогом, необходимо убедиться, что она привлекательна и понятна детям. В зависимости от того, сколько проблем и какие из них выбраны для решения, определяется методика организации коллективной работы.

Один из эффективных приемов, применяемых почти на всех стадиях проведения коллективных творческих дел, — это создание микроколлективов, групп, бригад для решения конкретной задачи или выполнения творческого задания. В зависимости от содержания, вида дела формирование групп может идти с учетом пожеланий, интересов, способностей учащихся или по случайному принципу (с помощью считалки, жребия и т.д.).

Другим приемом этой методики является «мозговая атака», когда ребята в группах через обмен индивидуальными мнениями ищут наилучшие варианты решения проблемы, задачи.

Часто используется еще один прием — отбор идей, когда нужно из множества возможных вариантов решений выбрать один или два-три. Выбор идей может осуществляться с помощью голосования или естественным путем, то есть участники поиска выбирают характер, форму своего участия реальным добровольным действием.

Когда выбор осуществить сложно, используется еще один прием — защита идей. Каждый член коллектива или микроколлектива защищает свой вариант, подводятся итог этого поиска, и в результате рождается окончательное решение.

Чтобы обеспечить реализацию воспитательных возможностей коллективных творческих дел, педагогу необходимо соблюдать определенные условия.

Во-первых, нельзя нарушать последовательность действий (стадий) при подготовке и проведении любого дела, допускать изменения позиции, роли, которая определена педагогу как старшему товарищу. Во-вторых, подготовка и проведение любого дела требуют того, чтобы взрослые вместе с детьми опирались на опыт предшествующих дел. В-третьих, необходимо учитывать опыт и знания учащихся, полученные в учебно-воспитательном процессе.

Важнейшим условием являются реализация и развитие идеи заботы о себе, друг о друге, о родителях, близких людях, об окружающем мире.

Коллективное творческое дело — это уникальное и в то же время естественное социальное и педагогическое явление, которое может быть положено в основу формирования коллектива.

В современных условиях целесообразно сделать некоторые акценты, связанные с сущностью методики и ее практической реализацией:

- доминирование целей развития индивидуальности и реализации личности каждого в коллективной творческой деятельности;
- выработка ценностей, идеалов, образцов в коллективе исходя из личностных интересов и потребностей;
- определение творческих задач, проблем для решения самими участниками деятельности;
- содействие включению детей в творческую деятельность различных групп, объединений;
- движение от личности к делу, а не от дела к личности; предоставление возможности каждому выбрать то, что соответствует его интересам и желаниям;
- создание условий для самоопределения участниками деятельности своей роли, характера поведения;
- оценка результатов, анализ коллективной деятельности с точки зрения проявления и развития личности каждого, формирования его отношений с участниками деятельности.

Методика коллективной творческой деятельности (КТД), предложенная И.П. Ивановым, характеризуется стратегией общей заботы об улучшении окружающей жизни, тактикой воспитательных отношений содружества старших и младших в совместной творческой деятельности, технологией коллективной организаторской деятельности. Эта методика была успешно реализована во всесоюзном пионерлагере «Орленок», где дети не только отдыхали, но и учились по-настоящему дружить, жить и работать в коллективе. Таким образом, «Орленок» наилучшим образом выполнял функции института социализации.

«Орленок» стал также кузницей кадров замечательных творческих педагогов, которые работали в лагере в качестве пионервожатых и воспитателей. Достаточно сказать, что один из ведущих отечественных ученых в области социальной педагогики профессор А.В. Мудрик прошел в свое время в качестве пионервожатого школу «Орленка».

Коллективная творческая деятельность способствует развитию позитивных отношений между участниками воспита-

тельного процесса, развивает важнейшие организаторские, коммуникативные, конструктивные, аналитические умения, а также формирует у детей ответственность, инициативность и самостоятельность.

Для социального педагога особенно важно овладеть методикой организации коллективных творческих дел. С.Т. Шацкий использовал потенциал коллективных творческих дел в процессе воспитательной работы в организованном им еще в 1908 году обществе «Сетлемент».

Разнообразные коллективные дела, в которые были вовлечены воспитанники и воспитатели, лежали в основе педагогической системы А.С. Макаренко и позволяли выдающемуся советскому педагогу успешно перевоспитывать бывших беспризорников, находящихся в колонии имени А.М. Горького и Ф.Э. Дзержинского.

В свое время нами изучался опыт коллективных творческих дел Г.А. Нечаева, директора тюменского клуба «Держинец», которые помогли создать в клубе ту самую воспитывающую среду, позволяющую осуществлять социальную реабилитацию несовершеннолетних правонарушителей, стоящих на учете в милиции.

В своей книге «Мудрая власть коллектива» В.А. Сухомлинский увлекательно описывает методику формирования детской индивидуальности в коллективных творческих делах. Возражая своим оппонентам, недовольным излишним вниманием к развитию индивидуальности учеников, В.А. Сухомлинский писал: «Я хочу, чтоб ребенок чувствовал себя в коллективе не прутиком в венике, а цветком в букете». Принцип развития индивидуальности в процессе воспитания особенно актуален в современных условиях, когда поставлена задача формирования творческого, социально ответственного гражданина своей страны, успешного в конкурентной среде.

7.5. Социально-педагогическое сопровождение социализации детей с ограниченными возможностями

В России, где проживает свыше 142 млн человек, 25% составляют дети до 18 лет. При этом общее число детей с различными нарушениями интеллектуального и физического развития достигает 1,5 млн человек, около 600 000 из них — дети-инвалиды.

Лишь незначительная часть этих детей (около 5%) содержится в интернатных учреждениях, подавляющее большинство детей-инвалидов воспитывается в семьях. Таким образом, прежде всего на семью падает проблема воспитания, обучения ребенка-инвалида, создания благоприятных условий для его социализации и вхождения во взрослую жизнь.

А между тем семьи, имеющие детей-инвалидов, характеризуются острейшими проблемами как экономического, так и социально-психологического характера. По данным статистики содержание больного ребенка обходится в 3 раза выше, чем здорового. В 72% этих семей душевой доход ниже прожиточного минимума, по сути дела основной бюджет семьи идет на скромное питание, и семьи не имеют возможности создания полноценных условий для коррекции и развития детей-инвалидов, приобретения необходимого коррекционно-развивающего оборудования для обучения, полноценного отдыха и общения больных детей.

Рождение в семье ребенка-инвалида помимо материальных трудностей болезненно сказывается на характере внутрисемейных отношений.

В 50% случаев отцы, не выдержав материальных и психологических трудностей, оставляют семью, и только 4% разведенных отцов помогают в воспитании детей. Мать одна несет бремя заботы о ребенке-инвалиде, зачастую не имея возможности устроиться на работу, поскольку ей некому даже на время оставить ребенка.

Кроме того, дети с тяжелой степенью инвалидности лишены возможности посещать школы и дошкольные учреждения, общаться со сверстниками, получать полноценное образование.

Катастрофическое положение, в котором находятся дети-инвалиды и их семьи, не может быть преодолено без поддержки государства и общественности.

Тем не менее основная помощь до недавнего времени сводилась к выдаче материальных пособий и помещения детей с инвалидностью в специализированные инвалидные учреждения, где дети содержались в закрытом социуме, в отрыве от семьи и не имели возможности для полноценной социализации, включающейся, как известно, в усвоении разнообразных социальных ролей и вхождении в систему профессиональных, социальных, семейно-бытовых общественных отношений.

Начиная с середины 90-х годов в России начала формироваться новая социальная инфраструктура, рассчитанная на социальную, психолого-медико-педагогическую поддержку семей и детей группы риска, в том числе на поддержку детей-инвалидов и их родителей; в частности, начали создаваться центры медико-социальной реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями. Сеть таких центров растет достаточно быстро, если в 1994 году их было 33, то к 2010 году число этих центров выросло более чем в 10 раз.

Кроме того, открыто около 2000 отделений медико-социальной реабилитации в территориальных центрах социальной помощи семье и детству.

Целью реабилитационных центров является оказание детям и подросткам-инвалидам на территории их проживания (города, района, сельской местности) медико-социальной, психолого-социальной, социально-педагогической помощи, создания условий для обеспечения максимально полной и своевременной социальной адаптации к жизни в обществе, семье, к обучению и труду.

С появлением центров медико-социальной реабилитации решаются проблемы как семьи, и особенно одиноких матерей, так и детей-инвалидов. Мать, отдавшая ребенка на дневное пребывание в центр, получает возможность работать и более полноценно организовывать свою жизнь.

В то же время дети-инвалиды в реабилитационном центре получают возможность общаться со сверстниками, выходить из социальной изоляции, а также проходить комплексную медико-социально-психологическую реабилитацию.

Анализ деятельности реабилитационных центров позволил установить, что более половины детей-инвалидов (около 63%), восстанавливающих свое здоровье в реабилитационных центрах, имеют нарушения в физическом развитии, в том числе более 11% составляют дети с сочетанными формами нарушений, 14,8% — с нарушением психики, около 10% составляют дети с нарушением слуха и зрения; практически все возрастные группы детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья пользуются услугами реабилитационных центров.

В Национальном стандарте РФ социального обслуживания населения наряду с медико-социальными и социально-психо-

логическими услугами инвалидам прописаны также и социально-педагогические услуги, которые включают:

- содействие в получении образования и (или) профессии инвалидам в соответствии с их физическими возможностями и умственными способностями: создание условий для дошкольного воспитания детей-инвалидов и получения ими образования по специальным программам; создание условий для школьного образования по специальным программам; проведение мероприятий по обучению инвалидов доступным профессиональным навыкам с целью социально-трудовой реабилитации, восстановления личностного и социального статуса;
- организация досуга (встречи с деятелями искусств, концерты и другие культурные мероприятия);
- обучение детей-инвалидов навыкам самообслуживания, поведения в быту и общественных местах, а также другим формам жизнедеятельности;
- обучение родителей детей-инвалидов основам их реабилитации в домашних условиях. [81]

В настоящее время в России накоплен большой и интересный опыт реабилитационных программ детей с ограниченными возможностями. Так, комплексная реабилитационная программа республиканского центра социальной помощи семье и детям (Сыктывкар) «Развиваемся играя», ориентированная на психолого-педагогическую коррекцию коммуникативной и эмоционально-волевой сферы детей, включает 4 блока: игропедагогика, сказкопедагогика, артпедагогика, музыкотерапия. [109]

Сказкотерапия позволяет «проиграть» жизненные ситуации без ущемления собственного достоинства детей, что делает сказку одним из наиболее эффективных способов воспитательно-реабилитационной работы. В пособии «Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями», изданном консорциумом «Социальное здоровье России», изложены подробные сценарии сказкотерапии по мотивам русских народных сказок, также показаны технологии психокоррекционной работы со сказочными сюжетами волшебных сказок.

Большими коррекционно-реабилитационными возможностями располагает также арттерапия, включающая различные техники с использованием кукол-марионеток, игрушек, природно-

го материала (глина, песок, ракушки), рисования, сочинения историй, обращения к художественным произведениям. В реабилитационной работе все активнее стала использоваться музыкальная терапия, которая включает не только прослушивание наиболее доступных для эмоционального восприятия детей классических произведений, но и исполнение детьми народных и эстрадных лирических песен, разучивание и исполнение танцев, обучение навыкам игры на музыкальных инструментах.

Поскольку игра является ведущей деятельностью для детей дошкольного возраста, к игре не утрачивается интерес и у детей более старшего возраста. Игротерапия включена в арсенал эффективных коррекционно-реабилитационных техник, которые, в частности, описаны в пособии «Медико-социально-психологическая реабилитация детей с ограниченными возможностями», М., Консорциум «Социальное здоровье России», 2005, где представлена следующая типология игротерапевтических методов.

Педагогически организованные сюжетно-ролевые игры, в которых дети и взрослые берут на себя разнообразные социальные или сказочные роли и в специальной, создаваемой самими детьми игровой ситуации, играя роль, воссоздают деятельность и отношения взрослых и детей разного возраста. Они проявляют те качества, которыми в реальности обладают в малой мере: общительность, уверенность в себе, настойчивость, смелость и т.д., тем самым стимулируя и укрепляя многие сущностные черты своего характера. Именно в роли скрыты коррекционные механизмы воздействия игры на познавательную и эмоционально-волевыми сферы личности ребенка.

Игры-драматизации. Их суть состоит в разыгрывании детьми ролей по какому-то известному сюжету с обязательной свободой в выборе средств и поворотов сюжета. Корректирующие возможности игры заключены в педагогически контролируемой игровой ситуации, в которой дети общаются согласно ролям, живут в игровом поле сюжетной импровизации. В процессе игрового перевоплощения и общения корректируются подавляемые негативные эмоции: страх, неуверенность в себе, расширяются возможности детей в познавательной деятельности, способности к коммуникации. Подобную функцию выполняют и *психодраматические* игровые приемы.

Детский кукольный кружок и детский театр кукол. Изменение статуса ослабленного ребенка и его самочувствия достигается как путем прямого воздействия педагога через целенаправленное распределение ролей с учетом индивидуальных особенностей и состояния здоровья каждого ребенка, так и методом опосредованного воздействия. Последнее заключается в том, что распределение ролей между детьми осуществляется через распределение между ними кукольных персонажей.

Для рефлексии чувств ребенка возможно корректное использование *психодраматических* методов и так называемых *агрессивных игр*, в которых согласно сюжету и ролям ребенок вынужден более ярко и выразительно выявлять свои эмоции, личностное отношение к другим персонажам в ситуации заостренного конфликта (в семье, на улице и т.п.).

Психотерапевтическую направленность носят и *строительные игры*, в процессе которых в индивидуальной и совместно-групповой деятельности дети также выражают свои конструктивные или деструктивные намерения.

Познавательные игры, конкурсы и турниры (юных фантазеров, художников, скульпторов, рукодельниц и т.п.) активизируют познавательную сферу ребенка. Эти формы игровой деятельности являются как бы пограничными между структурированным игровым материалом с сюжетом и неструктурированными играми, принадлежащими к фонду *арттерапии*, так как непосредственно используют элементы изобразительных видов искусства (лепку, рисование и т.п.).

В группу этого фонда входят также игры, органично сочетающиеся с другими видами искусства: *игры-танцы, игры-театрализации, музыкальные игровые импровизации*, относящиеся к неструктурированным играм. Эти методы игротерапии позволяют ребенку выразить свое эмоциональное состояние в свободной игровой форме изобразительной, музыкальной, хореографической и т.п. деятельности, установить эмоциональную поддержку в форме эмпатии, познать себя, свои особенности, успешно реализовав функции самовыражения и коммуникации аффекта.

Особое место среди методов игротерапии занимают приемы *телесно-ориентированной психотехники*, органично сочетающие *подвижные игры и упражнения* и три эмоциональных компонента: *музыку, слово взрослого наставника и импровизацию* самих де-

тей. В результате их применения создается специфическая, эмоционально-положительная среда для естественной и эффективной релаксации ослабленных детей, способствующая через познание образа своего тела в пространстве укреплению тормозных реакций, координации движений, развитию равновесия, тренировке вестибулярного аппарата, общей психофизической коррекции детей.

Ненаправленная (недирективная) игротерапия ориентирована на самостоятельную игру ребенка, которая позволяет ему свободно выразить свой внутренний мир. Она лишена жесткой педагогической организации и позволяет решить следующие коррекционные задачи: расширить репертуар самовыражения ребенка, достигнуть эмоциональной устойчивости и саморегуляции, скорректировать отношения в системе «ребенок — взрослый».

Техника ненаправленной игротерапии включает в себя свободные, то есть самостоятельно организуемые и развиваемые детьми сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, кукольные представления и т.п. [73]

Важной задачей социально-психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями является интеграция их в общество здоровых сверстников и организация совместной деятельности и общения. Эта программа, в частности, была реализована в лагере труда и отдыха для подростков «Чайка» города Улан-Удэ. Социальные педагоги, преподаватели, студенты-волонтеры Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств, Бурятского государственного университета предварительно провели большую подготовительную, воспитательно-просветительскую программу как с детьми-инвалидами, так и с их здоровыми сверстниками, у которых, как выяснилось в ходе опроса, также имелись проблемы собственного общения, а у некоторых равнодушное и даже оскорбительное отношение к инвалидам.

Предварительные «Уроки добра», на которых рассказывалось о судьбах, проблемах, интересах, а также об успешных достижениях людей, имеющих инвалидность, вызвали у подростков чувство сопереживания и готовности помогать тем, кто в этом нуждается. В лагере «Чайка» были организованы различные мероприятия: КВН, театрализованное представление, изготовление

мягких игрушек, спортивно-развлекательные мероприятия и игры, в которых могли совместно участвовать и общаться дети-инвалиды со здоровыми сверстниками.

Во время этих совместных мероприятий подростки с костно-мышечной патологией переставали стесняться своей неуклюжести, непослушности рук и ног и рады были включиться в коллективные захватывающие действия. Здоровые сверстники оказывали при необходимости им помощь, действуя без ложной снисходительности. [118]

Наряду с детьми-инвалидами их родителям также необходима помощь для конструктивного взаимодействия с социумом и различными социальными, медицинскими, образовательными учреждениями, призванными оказывать помощь в социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями. Социально-педагогическое сопровождение семей предполагает формирование у родителей проблем ребенка, изживание представлений о бесперспективности его будущего, овладение реабилитационными технологиями в домашних условиях. Социально-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями позволяет семье, ребенку, выйти из социальной изоляции, избавиться от угнетенного состояния ненужности, покинутости и включиться в активное взаимодействие социума, что позволяет ребенку-инвалиду с учетом своих возможностей успешно готовиться к активной взрослой жизни.

Социальному педагогу можно также рекомендовать для работы с родителями специальную игротерапию и сказкотерапию, рассчитанную на оздоровление и гармонизацию детско-родительских отношений. В пособии «Медико-социально-психологическая реабилитация детей с ограниченными возможностями» описаны сценарии совместного праздника детей и родителей «Лукоморье» (по произведениям А.С. Пушкина), а также сценарий детско-родительской игры-викторины по произведениям К.И. Чуковского. К этим играм дети и родители вместе готовят необходимый материал (рисунки, поделки, сценичные наряды, грим и т.д.), вместе перечитывают литературные произведения, а затем разыгрывают их персонажи. [73]

Несмотря на большую роль социальных учреждений, центров медико-социальной реабилитации, основная нагрузка в деле обучения и социальной адаптации детей с ограниченными воз-

возможностями отводятся образовательным учреждениям. С этой целью в системе образования создана сеть коррекционных школ для детей с умственной отсталостью, слепых и слабовидящих, глухих и слабослышащих, где обучение, коррекция и социальная адаптация осуществляются специалистами-дефектологами, логопедами, психологами, социальными педагогами. Наибольшее число среди коррекционных школ составляют школы 8 типа для детей с умственной отсталостью, куда отбираются дети после диагностических процедур, проводимых психолого-медико-педагогическими комиссиями (ПМПК). Причиной умственной отсталости, олигофрении детей, как указывает С.Я. Рубинштейн, являются органические повреждения центральной нервной системы, которые могут иметь как наследственную, так и врожденную природу, связанную с неблагоприятно протекающими беременностью и родами, а также черепно-мозговыми травмами, которые представляют наибольшую опасность в возрасте до двух лет. [103]

Органические нарушения центральной нервной системы служат объективными причинами того, что для ребенка-олигофрена затруднено освоение программы общеобразовательной школы, а отсюда и дальнейшее обучение в вузе. Тем не менее, это отнюдь не означает, что таких детей нельзя социально адаптировать и воспитать полезными членами общества с учетом их возможностей. Однако интеллектуальная недостаточность этих детей безусловно затрудняет их социальную адаптацию и требует особых коррекционно-реабилитационных программ и социально-педагогических условий, которые включают:

- своевременную адресную диагностику и адекватные возможности ребенка программы коррекционно-развивающего обучения;
- раннюю ориентацию на посильную трудовую деятельность и допрофессиональную подготовку;
- осуществление программы социально-бытовой адаптации как путем специальных занятий и методов, так и за счет организации индивидуальной и коллективной учебной, трудовой и общественной жизни детей-олигофренов.

При необходимом научно-методическом и кадровом обеспечении обучения детей с умственной отсталостью коррекционные школы способны вполне успешно осуществлять программу

социальной адаптации этих детей. Так, в свое время проведенное нами исследование 600 выпускников вспомогательной, ныне коррекционной школы г. Тюмени, показало, что 90% из них добросовестно трудятся на производстве (простейшие операции на конвейерах и несложных станках) и в быту, а также многие имеют свои семьи.

В социальной адаптации учащихся коррекционных школ наряду с дефектологами, логопедами, психологами большая роль отводится социальным педагогам, которые должны работать с семьей ребенка-олигофрена уже на стадии подготовки к школе. Далеко не все родители готовы осознать наличие патологии интеллектуальной сферы своего ребенка и отдать его в коррекционную школу. Есть родители, которые готовы вместе с ребенком-олигофреном, а вернее, вместо него учиться в общеобразовательной школе, которая не располагает ни специалистами-дефектологами, ни специальными методами обучения, ни условиями для социальной адаптации этих детей. Даже получив фиктивный аттестат об окончании общеобразовательной школы, такой выпускник оказывается, с одной стороны, не способным обучаться в высшей школе, а с другой стороны, не готов включиться в посильную для своих возможностей трудовую деятельность, для которой его не готовила общеобразовательная школа.

Отсюда социальным педагогам вместе с психологами важно проводить разъяснительную работу с родителями детей-олигофренов, привлекать их к присутствию на диагностических процедурах, с тем чтобы они могли наглядно убеждаться в реальных интеллектуальных возможностях своего ребенка. Родителей также необходимо консультировать об условиях обучения и социальной адаптации детей в коррекционной и общеобразовательной школе с тем, чтобы они могли принять правильное решение при выборе образовательного учреждения, способного наиболее успешно обеспечить социальную адаптацию и социализацию ребенка-олигофрена.

В период школьного обучения в задачи социального педагога входит формирование навыков самообслуживания, социально-бытового ориентирования, коммуникативных и трудовых навыков детей-олигофренов, адекватная их возможностям допрофессиональная подготовка. В качестве диагностико-коррекционного метода, который, с одной стороны, выявляет уровень социальных

установок учащихся коррекционной школы, а с другой, формирует навыки социально-бытового ориентирования, можно предложить «Метод проблемных ситуаций», разработанный С.А. Беличевой (1989).

Метод проблемных ситуаций

Инструкция. Учащимся 5–8-х классов коррекционных школ отдельно зачитывается каждая из нижеперечисленных ситуаций и предлагается самостоятельно принять решение по каждой ситуации. Свои краткие ответы испытуемые записывают на отдельные, пронумерованные по порядку предлагаемых ситуаций листочки. Затем экспериментатором производится анализ ответов, причем на каждого испытуемого заводится протокол, содержание которого приведено. Ответы по каждой ситуации классифицируются по схеме, предложенной в протоколе. Протокол с анализом ответов одного испытуемого должен содержать все пять предложенных ситуаций, которые затем обобщаются по всей группе испытуемых.

Ситуация 1. На перемене Саша вытащил деньги из портфеля Оли, которые Оля принесла, чтобы заплатить за обеды. Это видел Андрюша, но никому не сказал, потому что Саша предложил ему потратить эти деньги вместе. Как бы ты поступил на месте Андрюши?

Ситуация 2. Вова вышел вечером во двор и встретил задиру и хулигана Витю. Витя был старше и сильнее. Он потребовал, чтобы Вова сбегал в магазин и на свои деньги купил ему сигареты. Вова заплакал и пошел в магазин. Как бы ты поступил на месте Вовы?

Ситуация 3. В школьной раздевалке Гена подобрал кошелек с деньгами. Гена очень обрадовался и пригласил своего товарища Колю сходить вместе в кафе «Мороженое». Что бы ты сделал на месте Коли?

Ситуация 4. Вадик имел тридцать рублей, Толя — пятьдесят, Вася — сорок рублей. Вадик купил сигареты и угостил товарищей. Толя купил альбом для рисования. Вася купил конфеты и угостил маму и сестру. Как бы ты потратил свои деньги?

Ситуация 5. Федя переехал в новый дом. По соседству во дворе жили три мальчика: Юра, Олег и Леша. Любимые занятия Юры — чтение книг и разведение рыбок, Олега — фотографиро-

вание и радиотехника. Леша любит гулять по городу, у него много друзей, с которыми он курит, иногда выпивает, пропускает уроки. С кем бы из этих мальчиков ты захотел дружить?

Таблица 7

Протокол для фиксирования ответов испытуемых

№ п/п	Нормативно приемлемые ответы		Нормативно неприемлемые ответы		Ситуации, вызвавшие затруднения с ответами
	Самостоят. принятые решения	Ориентировка на авторитет старших	Самостоят. принятые решения	Пассивное подражание чужому авторитету	
1.					
2.					
3.					

Проведенное исследование учащихся коррекционных школ методом проблемных ситуаций показало, что 71% опрошенных продемонстрировал нормативно приемлемые ответы, из них 40% проявили способность самостоятельно ориентироваться в ситуациях, требующих определенного морального выбора; 31% ориентирован в таких случаях на мнение старших; 14% опрошенных затрудняются с ответом и 15% продемонстрировали нормативно неприемлемые ответы.

Социально-бытовое ориентирование предполагает также овладение санитарно-гигиеническими навыками, умением пользоваться предметами быта, ориентацией на улице, знанием адресов дома, школы, магазинов, поликлиники, правил уличного движения; освоение социальных норм и правил поведения в общественных местах (магазины, почта, кафе, транспорт, кинотеатр и т.д.); ориентацией во времени (дни, недели, времена года, часы).

Социальная адаптация и коррекционно-реабилитационная работа с детьми-олигофренами также может успешно включать методы игротерапии, сказкотерапии, арттерапии. Эти дети могут проявлять большие способности к рисованию, лепке, изготовлению игрушек и других предметов, что также является эффективным коррекционно-развивающим методом.

В социально-педагогическом сопровождении нуждаются не только учащиеся, но и выпускники коррекционных школ, кото-

рым социальный педагог может помочь в трудоустройстве, в обустройстве своего быта и решении семейно-бытовых проблем, среди которых наиболее сложными являются брачно-семейные проблемы. Умственно отсталые молодые люди, как и их здоровые сверстники, влюбляются, вступают в брак, но непросто остается вопрос о том, нужно ли им при этом обзаводиться детьми.

В свое время, обследовав вместе с педагогами 640 учащихся коррекционных школ, мы установили, что 43% родителей этих учащихся злоупотребляют алкоголем, 25% имеют наследственную отягощенность, 27% учащихся являются умственно отсталыми в результате неблагоприятной беременности и черепно-мозговых травм, полученных при рождении и в раннем детстве, и у 5% причины олигофрении установить не удалось.

Учитывая, что более четверти этих обследованных имеют наследственную отягощенность, а еще 43% выросли в семьях алкоголиков, встает вопрос о том, смогут ли они воспроизводить здоровое наследство. Может быть, лучше и для них, и для их возможных будущих детей и общества отказаться от репродуктивных функций? В этом шекотливом вопросе немалую роль вместе с медиками и психологами могут сыграть социальные педагоги, которые помогут в осознанном планировании семьи и познакомят своих подопечных с доступными мерами контрацепции и прерыванием беременности по социальным показателям.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями необходимо не только в период их обучения, но и после окончания школы. Следует отметить, что в ряде коррекционных школ созданы службы такого социально-педагогического сопровождения учащихся и выпускников.

В настоящее время большое внимание уделяется инклюзивному образованию, которое позволяет детям с ограниченными возможностями наиболее успешно адаптироваться в обществе сверстников, а, в свою очередь, у здоровых сверстников формировать толерантное отношение к инвалидам, понимая их проблемы и готовность помогать.

Инклюзивное образование, безусловно, играет свою позитивную роль для детей с костно-мышечной патологией и сохраненным интеллектом. При этом школы должны быть соответствующим образом оборудованы для создания условий для передвижения «децепешников» и колясочников.

Однако современная общеобразовательная школа в массе своей не готова к обучению детей с умственной отсталостью и сенсорными нарушениями зрения и слуха, где нужны специальные дефектологические методики, соответствующие возможностям детей образовательные программы и стандарты, дидактическое оснащение, штат специалистов, осуществляющих индивидуальное сопровождение каждого такого учащегося, а кроме того, и снижение наполняемости классов. Эти проблемы должны хорошо понимать руководители системы образования и родители. В противном случае благие намерения инклюзивного образования могут нанести непоправимый вред обучению и социальной адаптации не только детей с ограниченными возможностями, но и в целом общеобразовательному процессу, дестабилизировать обстановку в классе, отвлекая учителей, не имеющих дефектологической подготовки, от полноценного обучения здоровых учащихся.

7.6. Внешкольные учреждения как институты социализации несовершеннолетних

Наряду с семьей и школой, которые являются основными институтами социализации несовершеннолетних, важную роль играют также различные внешкольные учреждения, где дети и подростки могут не только интересно и содержательно проводить свой досуг, но и развивать свои способности и таланты, получать допрофессиональную подготовку, расширять сферу общения со сверстниками, включаться в социально значимую, общественно-полезную деятельность, что дает дополнительную возможность для успешной социализации.

В современной социально-педагогической инфраструктуре представлена широкая сеть внешкольных учреждений, включая образовательные учреждения дополнительного типа, учреждения культуры и спорта, социальные учреждения, подростковые клубы, молодежные центры, общественные и волонтерские организации. Учреждения дополнительного образования представлены музыкальными, художественными, спортивными школами, школами искусств, станциями юного техника, юного натуралиста, дворцами и домами творчества, оздоровительными детскими лагерями отдыха. В этих образовательных учреждениях

ребята под руководством опытных педагогов не только постигают основы мастерства, но и включаются в активную общественную деятельность, устраивают отчетные концерты и выставки своего творчества, на которые приглашаются родители и жители своего района. Благотворительные концерты проводятся слушателями школ для ветеранов труда, воспитанников детских домов, воинских подразделений. Юные техники могут помочь пожилым и неимущим людям в ремонте бытовой техники и транспортных средств. Юные натуралисты участвуют в озеленении своих улиц и содержании приютов для бездомных животных. В проведении всех этих мероприятий ведущая роль отводится социальным педагогам, которые организуют концерты юных артистов, помогая найти им площадки для выступления и собрать зрителей. Вместе с педагогами музыкальных, художественных школ, школ искусства организуют творческие конкурсы и фестивали, привлекают родителей для совместной деятельности с детьми по организации и проведению различных коллективных мероприятий. Задача социальных педагогов — организовать активное взаимодействие учащихся учреждений дополнительного образования со своим социумом, что не только стимулирует развитие творческих способностей детей, но и позволяет им включиться в полезную социально значимую деятельность, формировать гражданские качества.

Педагоги и учащиеся учреждений дополнительного образования могут быть инициаторами и организаторами тематических вечеров в своих общеобразовательных школах, на которых школьники могли бы ознакомиться с биографией и творчеством выдающихся деятелей культуры и искусства, в чем они особенно нуждаются. Беседуя со своими студентами, мы неоднократно убеждались, насколько будущие психологи и социальные педагоги обеднены в общекультурном плане. Достаточно сказать, что многие затрудняются назвать какое-либо произведение гениального русского композитора П.И. Чайковского, а наиболее продвинутые с трудом вспоминают балет «Щелкунчик». А когда студенты побывали на организованном фондом «Звезды российской глубинки» концерте «Песни, с которыми завоевана Победа» в зале им. П.И. Чайковского, они подходили к артистам со слезами на глазах и спрашивали: «Почему мы этого не знаем?». Настолько пронзили их сердце теплые лирические песни военных

и довоенных лет, согревающие душу фронтовиков и тех, кто в тылу ковал Победу и ждал вестей с фронта. А ведь все эти мероприятия можно устраивать и проводить силами самих ребят, и это было бы лучшее противодействие развращающему влиянию музыкальной попсы, распевающей песенные шедевры типа «Я беременна, это временно», «Девушка созрела» и пр. Искусство, музыка, пение сильнейшим образом способны воздействовать на психику, прежде всего на ее эмоциональную сферу, играющую важную роль в регуляции социального поведения человека, и прежде всего на его отношение к любви, браку, будущей семье и своей роли будущего мужа, отца, жены, матери.

Наряду со школьными уроками физкультуры большую роль в оздоровлении и физическом развитии детей и подростков могут играть спортивные школы и общества, которые должны ориентироваться не только на нормативы и рекорды, но и заниматься лечебной физкультурой и двигательной коррекцией психосоматически ослабленных детей. В настоящее время в государственных и негосударственных учреждениях накоплен немалый опыт физкультурно-оздоровительных занятий для психосоматически ослабленных детей. Так, специалистами негосударственного образовательного учреждения «Учебно-оздоровительный центр «Фитбол» Москвы, разработана программа двигательного режима детей, которая позволяет развивать пространственную ориентацию, укреплять опорно-двигательный аппарат, а также развивать психические функции детей. Помимо лечебной физкультуры расписание детей включает музыкальную ритмику, подвижные игры, массажные приемы, при проведении которых используется необходимое оборудование: кубы, маты, змейки, обручи, мячи, массажные дорожки и т.д. В результате этой лечебно-оздоровительной физкультуры в среднем на 17–22% улучшились показатели как здоровья, так и психического развития детей. Так, с 93% до 46% уменьшилось количество детей с боковыми отклонениями позвоночника, выпрямилась осанка детей, отчетливо проявился общеукрепляющий эффект. [60] Такого рода опыт необходимо как можно шире распространять как в общеобразовательных школах, так и в детских садах.

В настоящее время большое внимание уделяется тому, чтобы социально-педагогическая инфраструктура каждого района и микрорайона могла располагать спортивными помещениями,

футбольными, хоккейными полями, где могли бы заниматься дети и подростки. В организации таких спортивных занятий большая роль отводится социальным педагогам, которым необходимо привлекать к этой работе родителей, студентов-волонтеров, членов спортивных обществ и клубов.

Не меньшими возможностями в решении проблем воспитания и социализации несовершеннолетних располагают туризм, краеведение, поисковые объединения, занятия в которых вызывают большой интерес у детей и подростков, дают им возможность лучше узнать свой край, свою малую родину, ее историю, ее лучших людей. Ребята под руководством педагогов создают школьные музеи, собирают архивы, письма, фотографии фронтовиков, принимают участие в проведении праздников, посвященных Дню Победы, шефствуют над ветеранами.

Отряды поисковиков летом традиционно выезжают в места проведения боев, особенно в лесной и болотистой местности Тверской, Ленинградской, Псковской и других областей, где разыскивают останки погибших воинов, устанавливают их имена, связываются с родственниками, устраивают торжественные захоронения опознанных и неизвестных солдат. Одним из первых организаторов движения поисковиков в Москве был Олег Всеволодович Лишин, за 30 лет деятельности которого вокруг него и его семьи сплотились сотни юных поисковиков, на счету которых тысячи разысканных неизвестных солдат, погибших за освобождение нашей Родины.

В сельской местности 9 Мая, в День Победы, школьники вместе с учителями, библиотекарями, муниципалитетами, депутатами традиционно у обелисков с фамилиями погибших в боях односельчан проводят митинги и праздничные концерты, чествуют ветеранов войны и тыла. Такие трогательные мероприятия стали, к примеру, традиционными в селе Колокша Владимирской области, на которые собираются жители Колокши и окрестных деревень. И основателем этой традиции стал сельский учитель Евгений Анатольевич Евдокимовичев, который, будучи учителем труда и физкультуры, был и социальным педагогом, приобщал детей к краеведению, ходил с ними в походы, особое внимание, уделяя учащимся из неблагополучных семей, заменяя по сути дела многим ребятам отсутствующих отцов.

В этой поисково-краеведческой работе учащихся большую помощь могут оказать музеи, в которых большое внимание

уделяется работе с детьми и молодежью. Сегодня помимо выставочно-экскурсионной работы музеи значительно расширили арсенал своей деятельности, включая лектории, тематические концерты, выставки работ местных художников и мастеров народного промысла. Весь этот арсенал, безусловно, должен использоваться в социально-педагогической работе.

Большая просветительская работа по пропаганде здорового образа жизни, по нравственному и патриотическому воспитанию подрастающего поколения ведется работниками библиотек, домов и дворцов культуры, которые проводят различные массовые мероприятия для детей и подростков, включая разнообразные формы клубной работы по интересам, встречи-консультации с врачами, юристами, деятелями искусств, конкурсы, викторины, тематические вечера, творческие кружки и коллективы.

Социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних сегодня невозможно без активного использования всего арсенала разнообразных услуг и форм, которыми располагают учреждения культуры. И хотя сегодня, учитывая занятость родителей, главным семейным воспитателем является телевизор, тем не менее в воспитательной, социально-педагогической работе весьма мало используется теле- и кинопродукция. К сожалению, в стране резко сократилось число кинотеатров, да и в оставшихся больше идут американские боевики.

Однако в школах, подростковых клубах, музеях и библиотеках можно устраивать коллективные просмотры и обсуждения записей телевизионных фильмов и телепрограмм, которые, будучи захватывающе интересными, несут большой воспитательный заряд. Чрезвычайно важна для формирования гражданского самосознания серия исторических программ, таких как «Кровь на русской равнине», «Кто мы», «Элита» Феликса Разумовского, документальные фильмы серии «Генералы в штатском» о людях, создававших научно-промышленный потенциал страны, фильмы о выдающихся деятелях отечественной культуры, которые регулярно идут по телевидению.

Молодым людям важно помочь осознать, что свобода не есть вседозволенность, как это порой представляется в боевиках, на разнузданных сайтах в интернете и в гламурных журналах. Свобода личности, печати, телевидения и кино, искусства отличается от вседозволенности, прежде всего, чувством ответственно-

сти перед ныне живущими и будущими поколениями и диктуется духовно-нравственными ориентирами, базирующимися на гуманных, общечеловеческих ценностях. И в этом отношении наша отечественная культура имеет свои богатейшие традиции и ярчайшие примеры, которые должны быть донесены до подрастающего поколения. Выбор для просмотра школьником тех или иных фильмов, театральных постановок должен быть ориентирован на задачи духовно-нравственного и гражданского воспитания подрастающего поколения. Формирование читательского, зрительского, музыкального вкуса прежде всего происходит в раннем возрасте, для чего важно объединить усилия школы, семьи, деятелей культуры и искусства, и это одна из главных задач социального педагога.

Наряду с образовательными, социальными учреждениями, учреждениями культуры и спорта в социально-педагогической работе с несовершеннолетними должны быть активно задействованы разнообразные учреждения, созданные под эгидой комитетов по делам молодежи и молодежной политике. Сеть этих учреждений представлена многообразными структурами: подростковые клубы, молодежные биржи труда, юридические и социально-психологические консультации, многопрофильные молодежные центры, молодежные общественные и волонтерские организации. В учреждениях по работе с детьми и молодежью реализуются различные просветительские программы по профилактике алкоголизма, наркомании, по изучению духовных ценностей различных религиозных конфессий с целью противостояния молодежи влиянию деструктивных культов и сект, по подготовке молодежи к семейной жизни, программы патриотического и военно-спортивного воспитания. Помимо просветительской работы молодежные центры занимаются организацией досуга подростков и молодежи, их трудоустройством во время летних каникул, особенно большое внимание уделяется профилактической работе с подростками-делинквентами, в которой наиболее успешно зарекомендовали себя подростковые клубы, способные выполнять не только функции социализации, но и ресоциализации подростков-правонарушителей.

Отечественная превентивная и коррекционно-реабилитационная практика имеет больше социально-педагогическую ориентацию, направленную на создание педагогически организо-

ванной воспитывающей среды, коллектива, выступающего институтом ресоциализации, которая осуществляется за счет включения дезадаптированного подростка в систему гуманизированных межличностных отношений, опосредованных общественно полезной, социально значимой деятельностью. Социальная реабилитация при этом, по словам А.С. Макаренко, происходит за счет «параллельного» воздействия, то есть не столько путем прямого педагогического и психологического коррекционного влияния, сколько благодаря организации педагогом коллектива, способного выполнять ресоциализирующие функции. Социально-педагогическая работа по созданию такого коллектива, безусловно, имеет свои законы и технологии, без знания и соблюдения которых коллектив способен превратиться в оружие беспощадного подавления индивидуальности, что нередко и происходит в пенитенциарной практике.

Педагогика А.С. Макаренко не только успешно зарекомендовала себя в специальных учебно-воспитательных пенитенциарных учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей, но и во временных коллективах открытого типа, в досуговых подростково-молодежных центрах, подростковых клубах и объединениях по интересам, летних лагерях труда и отдыха. В свое время нами был изучен опыт ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей в тюменском военно-патриотическом клубе «Дзержинец», который более 30 лет возглавляет Геннадий Александрович Нечаев — «Тюменский Макаренко», как справедливо называют его жители города. За это время «Дзержинец» выпустил в жизнь сотни трудных подростков, которые успешно отслужили в армии, многие поступили в военные училища, педагогические вузы, служат в правоохранительных органах, избираются в областное и городское законодательное собрание. [14]

На первых порах подростки тянулись в клуб, чтобы «поднакачаться», освоить приемы самбо и карате. Однако, будучи мастером спорта по самбо, Геннадий Александрович прекрасно понимал, что учить лишь силовым приемам недостаточно для воспитания. Напротив, вооружив подростков приемами самбо, не воспитав их личность, можно получить еще более опасных в социальном плане молодых людей.

И тогда он придумал гениальную по своей простоте и эффективную по своим результатам систему инструкторского роста. Прежде чем получить доступ к желаемому самбо или карате, под-

росток должен включиться в разнообразные коллективные дела, проводимые в клубе: трудовые десанты по расчистке и озеленению улиц, операции по доставке праздничных телеграмм «Несу радость людям», общеклубные диспуты и тематические вечера, конкурсы чтецов, школа бальных танцев, вечера-конкурсы «А ну-ка, девушки!», «А ну-ка, парни!», спортивные соревнования.

Организационная структура клуба включала игровой элемент и была построена по типу взрослых армейских коллективов. Члены клуба распределились по взводам. До командира взвода надо было дослужиться, зарекомендовав себя успешным участием в разнообразных клубных делах и мероприятиях, шефстве над новичками. Шефствовали те, кто уже получил в клубе звание инструктора и добился спортивных либо других успехов.

Собственную педагогическую интуицию Г. А. Нечаев подкреплял постоянным штудированием и творческим преломлением в условиях клубной работы педагогических систем А.С.Макаренко и С.Т. Шацкого.

По сути дела коллектив «Дзержинца» жил по законам, выработанным А.С. Макаренко в его педагогическом опыте:

1. Совместная деятельность, общие цели, фундаментирующие коллектив;
2. Наличие перспектив развития — близкой, средней и далекой, стимулирующей активность и развитие как коллектива в целом, так и отдельных его членов;
3. Эстетика коллектива и детское самоуправление, прививающее внутреннюю и внешнюю дисциплину, умение руководить и подчиняться;
4. Чувство защищенности и мажорный тон, когда в клуб тянуло, посещение которого возможно только добровольно, а отнюдь не по принуждению;
5. Связь с другими детскими и взрослыми коллективами, позволяющая развивать социальный кругозор подростка и выстраивать его будущие жизненные цели и перспективы.
6. И, наконец, воспитатель, старший товарищ как центр и основной двигатель всех коллективных отношений.

И неудивительно, что те, кто недавно слыл хулиганом и стоял на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, очень скоро становились в клубе инструкторами, командирами рот и взводов и получали путевку в дальнейшую жизнь.

В клубе подростки могут заниматься не только военно-спортивными занятиями, но здесь также получает удовлетворение естественная и острая потребность этого возраста в общении. При этом большим преимуществом перед улицей является то, что общение в клубе основано не на бессодержательном времяпрепровождении, а на основе общих полезных дел, увлечений, интересов. Разнообразная по характеру деятельность, которой заняты члены клуба, позволяет решать проблему самоопределения, познать себя, свои склонности, способности, раскрыть их.

Наряду с насыщенной содержательной стороной межличностные отношения подростков в педагогически организованной среде клуба по сравнению с уличными компаниями гуманизированы, здесь недопустимы насмешки, унижения, физические расправы над слабыми. Притягательность клуба для подростков обусловлена также широко развитым самоуправлением, относительной автономией от влияния взрослых. Мы не случайно указываем, что эта автономия относительная, поскольку в центре коллектива клуба все-таки находится взрослый — воспитатель, социальный педагог. [16]

Организация коллективной, насыщенной разными интересными занятиями жизни клуба отнюдь не исключает необходимости индивидуального социально-психологического сопровождения подростка, который может испытывать острые проблемы в семье, в школе, на улице и нуждается в помощи социального педагога.

Следует отметить, что для социально-педагогического сопровождения дезадаптированных подростков нередко привлекаются студенты-волонтеры, которые охотно сотрудничают с подростковыми клубами, молодежными центрами и другими социальными и образовательными учреждениями. Волонтерское движение активно привлекается к работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей в социальных приютах, детских домах, а также к работе с одинокими престарелыми людьми в домах-интернатах и центрах социального обслуживания.

Молодежно-подростковые организации и объединения в настоящее время имеют тенденцию формироваться по интересам, где объединяются молодые люди, близкие по своим вкусам и

увлечениям. Зачастую эти объединения, такие как спортивные и музыкальные фанаты, формируются стихийно, без формально закрепленного организационного статуса. Социальным педагогам еще предстоит найти пути сотрудничества и влияния на эти фанатские объединения, что требует изучения как внутренней структуры лидерских процессов, так и индивидуальной мотивации, привлекающей молодежь и подростков в эти объединения.

Среди таких молодежных неформальных объединений в последнее время начинает приобретать популярность новомодное движение, именуемое «паркур» — искусство перемещения и способность преодолевать расстояния и всевозможные препятствия с наименьшими затратами физических сил, используя возможности человеческого тела. Паркур учит адекватно себе и своему физическому развитию реагировать на возникающие препятствия, для чего требуется серьезная физическая и психологическая подготовка. Наряду с физической подготовкой и тренировкой паркур имеет свою идеологию, в основе которой лежит альтруизм как ценность. Девиз движения паркура: «Быть сильным, чтобы быть полезным», то есть быть готовым помогать не только себе, но и другим, находящимся в экстремальной ситуации. Для паркура характерны принципы командного духа, их девизом также является: «Один за всех, все за одного». Паркур привлекает молодых людей симбиозом развития физической силы и духовности. [132]

На примере этого новомодного молодежного движения паркур, которое в России начало делать первые шаги в 2002–2004 годах, можно сделать вывод, что молодежь самостоятельно ищет пути духовного и физического развития, основанного на принципах альтруизма, дружбы и взаимовыручки, именно на тех принципах, на которых зиждется также и социальная педагогика.

Успешность социально-педагогического сопровождения зависит, прежде всего, от того, насколько полно социальный педагог использует в своей работе социокультурный потенциал своего города, района, поселения, окружающего социума, вовлекая в коллективную деятельность детей, подростков, их родителей, общественные организации, культурные, социальные, образовательные и другие учреждения.

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислите социометрический статус членов коллектива, выявляемый методом социометрии.
2. Как определяется ИИ (индекс изоляции), УБВ (уровень благополучия взаимоотношений) и как по этим показателям оценивается психологический климат в коллективе?
3. Чем отличаются авторитарный, сотрудничающий и попустительский педагогические стили?
4. Охарактеризуйте основные стадии организации и проведения коллективных творческих дел, сформулированных И.П. Ивановым.
5. Каковы наиболее продуктивные стратегии разрешения конфликтов?
6. Как используется игротерапия и сказкотерапия в коррекционно-реабилитационной работе с детьми и их родителями?
7. Каковы возможности и опасности инклюзивного обучения?
8. Охарактеризуйте сеть внешкольных учреждений, представленную в современной социально-педагогической инфраструктуре.
9. Как педагогическая система А.С. Макаренко служит основой организации коллектива подросткового клуба, выполняющего функции института ресоциализации делинквентных подростков?

Темы для углубленного изучения

1. Использование результатов социометрии в учебно-воспитательной и социально-педагогической работе.
2. Специфика взаимодействия социального педагога с учителями, характеризующимися разными педагогическими стилями.
3. Роль социального педагога в оздоровлении межличностных отношений в коллективе класса.
4. Взаимодействие социального педагога с внешкольными учреждениями в процессе социально-педагогического сопровождения социализации несовершеннолетних.

Литература для самостоятельной работы

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1993.
2. *Беличева С.А.* Тюменский Макаренко // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2008. № 2. С. 80–87.

3. *Белинская А.Б.* Педагогическая конфликтология. — М.: МОСГУ, 2007.
4. *Иванов А.В.* Социальное воспитание в культурной среде образовательно-воспитательных учреждений и организаций: учебное пособие. — М.: АПКИППРО, 2009.
5. Медико-социально-психологическая реабилитация детей с ограниченными возможностями и социально-психологическая поддержка их семей / под ред. С.А.Беличевой. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2005.
6. *Нелидов А.Л., Щелина Т.Т.* Системная профилактика девиантного поведения в общеобразовательной школе // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2010. № 1. С. 39–64.
7. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / под ред. С.А. Беличевой. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1998.
8. *Сухомлинский В.А.* Мудрая власть коллектива. — М.: Молодая гвардия, 1983.
9. *Чигрецкий А.Д.* Что мы знаем о новомодном молодежном увлечении субкультурой «паркур» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. № 2, 3.

8.1. Характеристика социально-педагогической инфраструктуры

В энциклопедической литературе инфраструктура определяется как совокупность сооружений, зданий, систем и служб, необходимых для функционирования отраслей материального производства и обеспечения условий жизнедеятельности общества.

Понятия «социальная инфраструктура» и «социально-педагогическая инфраструктура» не являются устоявшимися в научной литературе, однако необходимость их введения в терминологический аппарат гуманитарно-социальных наук не подвергается сомнению.

В социологии под социальной инфраструктурой понимается устойчивая совокупность материально-вещественных элементов, обеспечивающих общие условия нормального осуществления и рациональной организации деятельности человека во всех сферах общественной жизни.

Родовым понятием социальной инфраструктуры является понятие материально-технической базы общества. Социальная инфраструктура представляет ту ее часть, которая направлена не на развитие производства непосредственно (как, например, средства и предметы труда), а на развитие человека, его сущностных сил и социальных отношений.

Виды социальной инфраструктуры соответствуют видам человеческой деятельности (социальная инфраструктура трудовой деятельности, социальная инфраструктура образования, культуры, науки и т.д.). Определенный вид социальной инфраструктуры может быть рассмотрен на уровне страны, района, трудового коллектива, семьи.

Приоритетная роль социальной инфраструктуры в современном обществе определяется тем, что она способствует воспроиз-

водству человека как главной производительной силы, обеспечивая предпосылки для его духовного роста и физического развития.

Происходящая в мире интеллектуализация деятельности и возрастание наукоемкости производства предопределяют возрастание роли человеческого фактора.

Весьма актуальными становятся вопросы оптимизации соотношения экономического и социального в развитии социальной инфраструктуры городов.

Методологически очень важно усвоить, что качество функционирования инфраструктуры города не всегда связано только с высоким уровнем экономического развития: рост экономики не ведет механически к высокому уровню социального развития.

Результаты хозяйственной деятельности городских структур реализуются, проверяются на эффективность и получают адекватную оценку, прежде всего, в социальной сфере жизнедеятельности горожан, а критерием служит степень удовлетворенности социальных потребностей и интересов различных категорий городского населения.

Актуальность разработки проблем социальной инфраструктуры города или его отдельного района объясняется, во-первых, нарастанием темпов урбанизации, которая в условиях современной России еще более усугубляет трудности рыночных реформ; во-вторых, переход к гражданскому обществу не представляется возможным без создания такого комплекса условий, которые способствовали бы наиболее полной реализации социокультурного потенциала личности.

При анализе роли и значения социальной инфраструктуры следует исходить из того, что для решения этой проблемы необходимо тесное сотрудничество представителей не только социально-гуманитарных, но и технических и естественных наук.

На данном этапе развития российского общества наиболее актуальными представляются исследования в социально-педагогическом аспекте, которые призваны осуществить всестороннее изучение социальной инфраструктуры, выявить важнейшие тенденции и пути ее формирования и функционирования в условиях рыночных отношений.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» определил, что социальная инфраструктура

тура для детей представляет собой систему объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, воспитания, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Социально-педагогическая инфраструктура является условием реализации социально-педагогической деятельности и сопровождения социализации несовершеннолетних.

С одной стороны, социально-педагогическая инфраструктура включает в себя высший управленческий уровень (Правительство РФ и соответствующие министерства), уровень региональных органов, муниципальные органы и учреждения.

С другой стороны, ее органы и учреждения, исходя из содержания их деятельности, составляют вертикальную организационно-управленческую систему Министерства образования и науки РФ, Министерства здравоохранения и социального развития РФ, Министерства культуры РФ и других министерств и ведомств, а также целого ряда комитетов, служб и комиссий (по делам молодежи, занятости, физической культуре, спорту и туризму и др.) и их органов и учреждений на местах, руководящих социальной политикой.

На региональном и муниципальном уровнях также есть своя система органов и учреждений, занимающаяся решением социально-педагогических проблем. Особенность этой системы состоит в том, что она включает не только управленческие, но и функциональные элементы — институты социума (конкретные учреждения): школы и больницы, институты и библиотеки, центры социального обслуживания различных категорий населения, службы занятости и т.д.

Неотъемлемой частью социально-педагогической инфраструктуры, возникшей и активно развивающейся в последние годы, являются неправительственные организации и учреждения благотворительной и социальной направленности (ассоциации лиц со сходными проблемами, разнообразие фонды и т.д.). В практике организации социально-педагогической деятельности доминируют два принципа построения соответствующей инфраструктуры: институциональный и территориальный.

Территориальный принцип дает возможность:

- точнее определить функции отделов, служб, учреждений, наделить их соответствующими правами, обеспечить совместную ответственность;
- объединить специалистов одного профиля и необходимой квалификации, установить им рациональную нагрузку для более глубокой проработки межведомственных проблем, облегчить клиентам возможность пользоваться услугами специалистов;
- установить единый подход к проблеме и тем самым создать условия для ее комплексного исследования, выбора форм и методов помощи, обмена опытом, повышения квалификации специалистов;
- более четко выделить основные направления социальной помощи несовершеннолетним и сосредоточить все силы, которыми располагает данная территория, на решении их ключевых проблем;
- усилить ответственность руководителей и исполнителей за конечный результат своей деятельности, устранить факты несогласованности и дублирования в работе.

При очевидных достоинствах территориального принципа в отечественной социально-педагогической практике имеет место также институциональный принцип, предполагающий формирование социально-педагогической инфраструктуры по ведомственному признаку.

В целом социально-педагогическая инфраструктура реализует ряд функций, основными из которых являются:

- охрана здоровья и защиты прав детей; социально-педагогическая инфраструктура создает важнейшие предпосылки для накопления воспитательных возможностей социально-педагогических институтов в формировании здорового подрастающего поколения;
- обеспечение комплексной материально-технической базы социально-педагогических услуг;
- создание условий для личностного развития детей; только с опорой на широкий спектр социальных услуг и ресурсов общество, семья, школа и другие социальные институты способны создавать всесторонние условия для полноценного, гармоничного развития личности детей;

- реализация мер воспитательного воздействия; каждый из элементов социально-педагогической инфраструктуры несет в себе воспитательный потенциал экономического, нравственного, патриотического, экологического, правового и других видов воспитания подрастающего поколения;
- прогностическая деятельность, суть которой выражается в том, что уровень социально-педагогической инфраструктуры обуславливает тенденции развития государственной социальной политики в области воспитания детей.

Социально-реабилитационная деятельность прежде всего ориентирована как на предупреждение и коррекцию девиантного поведения несовершеннолетних, так и на поддержку детей с ограниченными возможностями их родителей.

По другим основаниям выделяются и другие функции, которые обоснованы в социальной педагогике: интегративно-образовательная, адаптивно-корреляционная, экспрессивно-мобилизующая, контрольно-санкционирующая, реабилитационно-разгрузочная, защитно-профилактическая и т.д.

В исследованиях В.Г. Бочаровой [112] сформулированы основания развития социально-педагогической практики в рамках соответствующих институтов, составляющих социально-педагогическую инфраструктуру. К ним относятся:

- превентивно-профилактический характер социально-педагогической поддержки, направленной на все категории и контингенты населения с целью возможно более раннего выявления на основе личностно-ориентированного подхода социальных проблем;
- включение клиентов в процесс решения собственных проблем как активных субъектов; социальное участие в жизнедеятельности общества; непримиримость к иждивенчеству и ко всем проявлениям потребительской психологии (концепция самопомощи);
- приоритет социально-педагогической работы с семьей, семейно-соседским сообществом, общиной; всемерное укрепление, восстановление и пробуждение уникальных возможностей семьи как социального института; опора на семью в работе со всеми контингентами населения, что способствует гармонизации, развитию нравственно-духовных отношений в социуме;

- интеграция сил, средств и возможностей различных государственных и негосударственных социальных институтов для разумного, экономичного и полноценного их использования в социальной сфере детей и взрослых, богатых и бедных, различных эксклюзивных, маргинальных групп населения;
- повышение социально-педагогической компетентности в процессе профессионализации социальных работников, других специалистов социальной сферы, работников социальных служб различных ведомств;
- привлечение коммерческих структур с целью оказания материальной помощи наиболее обедневшим слоям населения;
- признание и укрепление авторитета неправительственных, общественных организаций, развитие волонтерского движения с включением в него различных слоев и групп населения, в том числе развитие разнообразных детских и молодежных социальных инициатив.

В соответствии с различными функциями социально-педагогической инфраструктуры возможно выделение различных ее сфер:

- учреждения образования (дошкольные образовательные учреждения, школы, детские дома, ПТУ, высшие учебные заведения, учреждения дополнительного образования и т.п.);
- учреждения здравоохранения (больницы, поликлиники, специальные больницы для наркоманов, санатории и т.п.);
- учреждения социальной защиты населения (центры социального обслуживания, центры социальной помощи семье и детям; центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, реабилитационные центры для лиц с ограниченными возможностями, социальные приюты, центры социально-педагогической реабилитации, кризисные центры и т.п.);
- пенитенциарные учреждения (приемники-распределители для детей и подростков, спецПТУ и спецшколы, исправительно-трудовые учреждения для несовершеннолетних, ювенальные суды и т.п.);
- учреждения комитетов по делам молодежи (подростковые клубы, дома творчества, образовательные центры, спортив-

ные и тематические лагеря, центры профориентации, центры занятости и т.п.);

- учреждения культуры и спорта.

Для организации социально-педагогической работы с населением важную роль играют жилищно-коммунальное строительство и жилищный комплекс. В общей характеристике жилья и мест коллективного пользования должны быть учтены условия для удовлетворения потребностей проживания населения, включая лиц с ограниченными физическими возможностями (инвалидов, лиц преклонного возраста, тяжелобольных и т.д.).

Гуманизация мест компактного проживания населения предполагает широкий круг социально-бытовых услуг:

1. Целенаправленное, разумное обустройство прилегающих к жилому массиву территорий — детских площадок, школ, зон отдыха, дорог, тротуаров и пешеходных дорожек, хозяйственно-бытовых построек, мест выгула животных и т.д.;

2. Функционирование в рамках работы служб социально-бытовых услуг населению, ремонтно-эксплуатационных отделов, отделений банков, различных ремонтных мастерских, узлов связи, магазинов, домов быта, парикмахерских, прачечных, химчисток, семейных кафе и пиццерий, клубов и т.п.

3. Наличие объектов валеологического, экологического и анимационного свойства (оздоровительные комплексы, службы скорой медико-психологической помощи, кинотеатры, туристические агентства и бюро, туристские базы, стадионы и спортивные городки, зоны отдыха с водоемами, парки, музеи и панорамы, выставки, церкви, приходы и т.д.).

4. Наличие городского транспорта, схем и режимов его движения, а также льгот для семьи, детей, учащейся молодежи, пенсионеров. Например, в ряде стран Западной Европы железнодорожный билет на внутренних линиях для семьи стоит на 20% дешевле, чем для отдельного пассажира. Имеется и ряд других социальных механизмов, стимулирующих активный образ жизни семьи.

5. Социальные службы, консультационные пункты, оказывающие социально-психологическую, социально-педагогическую поддержку семьям, детям, пожилым, инвалидам и другим категориям населения. По данным исследования Института педагогики социальной работы РАО, каждая среднестатистическая рос-

сийская семья в течение года нуждается в психолого-педагогических консультациях, связанных с детско-родительскими и супружескими отношениями и другими проблемами.

6. Важное место в осуществлении социальной поддержки играют общественные организации, благотворительные фонды, некоммерческие организации. Основная работа должна быть направлена на возрождение традиций российской семьи, укрепление семейно-соседских отношений, формирование личности, создание социокультурных условий для развития собственного потенциала семьи и успешной социализации подрастающего поколения.

7. Взаимодействие государственных, общественных организаций, реализующих социальные программы, имеющих устойчивые связи и сотрудничающих с зарубежными обществами и благотворительными фондами. Прежде всего это организации и общества типа «Брак и семья», клубы «Молодая семья», женские и родительские организации, молодежные организации и движения.

8. Частью социально-педагогической инфраструктуры является современная информационная среда, представляющая собой интеграцию элементов и каналов информационного взаимодействия, позволяющих осуществлять адекватную социальную ориентацию различных категорий семей, определять рациональные пути решения личных и семейных проблем.

9. Особо важную роль в современной социальной инфраструктуре играют учреждения образования (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением предметов, учреждения дополнительного образования, ПМС-центры и т.д.), позволяющие удовлетворять различные образовательные потребности учащихся.

Совершенствование социальной (в том числе социально-педагогической) инфраструктуры представляет собой самостоятельное направление государственной социальной политики.

Развитие социально-педагогической инфраструктуры — предпосылка и условие эффективности государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, показатель и результат действия ее управленческих механизмов.

8.2. Составление паспорта социальной инфраструктуры микрорайона

Основным документом для составления программы действий по гармоничному развитию каждого района или поселения является паспорт социальной инфраструктуры. Такой паспорт дает полное представление обо всех ресурсах, имеющихся в распоряжении территориальных органов власти: кадровых, интеллектуальных, материально-технических, социально-экономических, бытовых — и составляет информационную основу социально-педагогической работы. Он включает в себя информацию:

- о материальной базе жилого массива микрорайона и возможности ее использования для организации внеучебного времени детей и подростков;
- о центрах сосредоточения интересов детей и подростков микрорайона, местах их стихийного группирования;
- о возможных очагах негативного влияния на несовершеннолетних жителей микрорайона;
- о взрослом населении микрорайона (общее число жителей, их возрастной, национальный, социальный, профессиональный состав, образовательный, культурный, нравственный уровень и т.д.);
- о составе семей микрорайона (общее число семей, количество семей, имеющих детей, структура семей и их полнота, воспитательный потенциал; образовательный, культурный и нравственный уровень);
- о детском населении микрорайона (общее число детей и подростков; количество несовершеннолетних, входящих в группу риска; виды отклонений поведения; число правонарушителей, склонных к употреблению алкоголя, наркотиков и токсических веществ; количество детей и подростков с ограниченными возможностями, нарушениями нервно-психического здоровья; детей-инвалидов; несовершеннолетних, находящихся на попечительстве и под опекой; учащихся, не посещающих школу, не занятых в сфере досуга; проживающих в аморальных и асоциальных семьях, и т.д.).

Среди разнообразных функций и задач социального педагога выделяется задача, с которой начинается профессиональная

социальная помощь и поддержка населения, сбор необходимой информации о социальной инфраструктуре микрорайона, о составе проживающего в нем населения и его социальных нуждах и потребностях.

Сведения, представленные в паспорте социальной инфраструктуры, могут быть использованы как целиком, так и выборочно. На их основе должна формироваться обобщенная информация о социальной ситуации в микрорайоне, необходимая для управленческих структур муниципального уровня.

Важно помнить, что информация, полученная социальным педагогом, должна носить безличный характер, не подлежать разглашению, а также не использоваться в фискальных целях и во вред населению и каждому отдельному гражданину.

Паспорт социальной инфраструктуры — это базовый документ, дающий общее представление о социальных особенностях территории. Паспорт содержит информацию, позволяющую делать обоснованные оценки и принимать решения, всесторонне учитывающие ситуацию в районе. Паспорт даёт возможность выстроить систему координирующей деятельности, ибо она будет базироваться на комплексе факторов, в равной мере учитывающих характеристики природной и материальной среды района, а также социальные особенности населения, проживающего в нем.

Социальный паспорт дает конкретное представление о населении в цифрах, о количестве и качественных характеристиках социальных объектов.

Документ содержит информацию по описанию природной и материальной среды, характеристики населения, характеристики молодой семьи, характеристики несовершеннолетних и молодежи с асоциальным поведением, характеристики жилищных условий и семейного положения населения, в том числе молодежи и несовершеннолетних.

Паспорт социальной инфраструктуры должен содержать статистические данные о численности населения, о количестве нуждающихся в социальной защите, а также конкретные предложения и рекомендации по предоставлению услуг в виде натуральной, материальной и социальной помощи.

Кроме того, в документе должен представляться анализ показателей работы районных администраций по сравнению с пре-

дыдущими годами, отслеживаться контингент проживающих и лиц, пользующихся различными видами помощи, в том числе количественные показатели по категории граждан, получающих пенсию, по семьям с детьми, по семьям, состоящим на учете в органах социальной защиты населения, по числу получателей государственных пособий на детей, по количеству участников программ адресной муниципальной помощи малоимущим, программ поддержки людей пожилого возраста, одиноких граждан, а также социально-экономические показатели качества жизни населения.

В целевую группу, включающую в себя пользователей проекта по развитию инфраструктуры района, должны входить:

- социальные и образовательные учреждения;
- учреждения здравоохранения;
- органы опеки и попечительства;
- комиссии по делам несовершеннолетних;
- отделение Пенсионного фонда РФ;
- благотворительные организации, попечительские советы;
- учреждения культуры;
- спортивные учреждения;
- органы внутренних дел;
- бюро медико-социальной экспертизы;
- некоммерческие общественные организации;
- жители района.

На основании статистических данных и в ходе демографического анализа сводных показателей, содержащихся в социальном паспорте района, можно получить представление о том, насколько удовлетворяются соответствующие потребности населения, дефицит каких учреждений существует, узнать, кому и в каком объеме были оказаны материальная помощь и социальные услуги, сколько дополнительных средств необходимо для создания более полной социально-педагогической инфраструктуры.

Паспорт социальной инфраструктуры микрорайона

1. **Карта-схема м/р** (жилые дома, торговые точки, другие объекты).

2. **Описание природной среды:**

- характеристика зеленых насаждений, кв.м;
- характеристика водной площади;

- уровень экологического загрязнения воздуха, воды, земли химическими элементами (высокое, среднее, низкое);
- радиологическая обстановка (благополучная, неустойчивая, неблагоприятная);
- наличие предприятий с вредными производственными технологиями;
- уровень очистных сооружений жилого и производственного фонда: жилого (высокий, средний, низкий), производственного (высокий, средний, низкий).

3. Описание материальной среды:

- наличие и характер предприятий в районе;
- наличие градообразующих предприятий, формирующих социальную инфраструктуру;
- научные учреждения;
- образовательные учреждения (детские сады, школы, ПТУ, колледжи, вузы, учреждения дополнительного образования и другие);
- учреждения культуры (дворцы культуры, театры, филармонии, библиотеки, выставочные залы и др.);
- спортивные учреждения;
- детские спортивные площадки во дворах (спортзалы);
- учреждения службы быта, торгового, жилищного обслуживания, обеспеченность в сравнении с нормативами;
- учреждения социального обслуживания;
- центры социальной помощи семье и детям;
- центры социально-педагогической реабилитации;
- социальные приюты;
- дома-интернаты для престарелых и инвалидов;
- центры медико-социальной реабилитации;
- центры социальной поддержки молодежи;
- центры планирования семьи;
- психолого-медико-педагогические консультации;
- подростковые клубы и центры работы по месту жительства;
- медицинские учреждения (больницы, поликлиники);
- другие учреждения.

4. Характеристика жилого фонда, % проживающих:

- в отдельных квартирах;
- в общежитиях;

- в коммунальных квартирах;
- в аварийном жилье и перенаселенных квартирах;
- в частных домах;
- в других жилищных условиях;
- число нуждающихся в увеличении жилой площади.

5. Насыщенность маршрутами общественного транспорта в м/р:

- достаточная;
- удовлетворительная;
- низкая.

6. Степень удаленности м/р от центра города:

- до 20 минут езды;
- 25–40 минут езды;
- свыше 40 минут езды.

7. Численность жителей всего:

- число людей пенсионного возраста, среди них:
 - проживающих одиноко;
 - доля взрослого населения;
 - количество инвалидов;
- соотношение взрослого населения по полу, %, среди них:
 - женщин;
 - мужчин.

8. Характеристика детского населения:

- до 7 лет, из них посещают дошкольные учреждения;
- от 7 до 11 лет;
- от 11 до 14 лет;
- от 14 до 18 лет;
- дети-инвалиды:
 - костно-мышечная патология;
 - олигофрения, интеллектуальная недостаточность;
 - слабовидящие и слабослышащие.

9. Специфика профессионального состава:

- рабочие;
- служащие государственных учреждений и предприятий;
- служащие негосударственных и частных предприятий;
- учащиеся;
- студенты;
- интеллигенция;
- доля лиц трудоспособного возраста, %;

10. Характеристика национальной принадлежности населения:

- национальный состав жителей м/р (если есть специфика);
- миграционные движения в м/р, соотношение постоянного населения и приезжих;
- наличие культовых учреждений (церкви, мечети, синагоги, монастыри, молельные дома и т.д.).

11. Характеристика семей:

- многодетные семьи (3 и более детей);
- неполные семьи (одна мать, один отец);
- молодые семьи (супружеская жизнь до 3 лет);
- число приемных семей;
- число опекунских семей;
- число семей с разведенными родителями, проживающими в одной квартире;
- число семей с родителями-инвалидами;
- число семей, ведущих аморальный образ жизни (алкоголизм, наркомания, проституция, жестокое обращение с детьми и женщинами);
- число семей, стоящих на учете в правоохранительных органах;
- число родителей, лишенных родительских прав;
- число семей с престарелыми родителями;
- число семей с несовершеннолетними родителями.

12. Характеристика молодых семей (супружеский стаж до 3 лет):

- количество молодых семей, из них, %:
 - проживающих самостоятельно в своих квартирах и частных домах;
 - проживающих с родителями;
 - проживающих в студенческих общежитиях;
 - проживающих в рабочих общежитиях;
 - проживающих на частных квартирах.

13. Количество молодых семей, имеющих детей, из них:

- нуждаются в детском дошкольном учреждении;
- имеют доход на уровне и ниже прожиточного минимума;
- семьи со смешанными национальными браками;
- студенческие семьи;
- семьи с несовершеннолетними родителями;

- проживающих отдельно;
- количество молодых одиноких матерей (до 25 лет), из них, %:
 - оставивших детей;
 - проживающих с детьми в родительской семье.

14. Характеристика несовершеннолетних

- количество несовершеннолетних (14–17 лет), из них учатся:
 - в школе;
 - в ПТУ;
 - в других образовательных учреждениях;
- работают;
- без определенных занятий;
- количество молодежи до 25 лет:
 - учатся;
 - работают.

15. Характеристика молодежи и несовершеннолетних с асоциальным поведением:

- количество несовершеннолетних, стоящих на учете в правоохранительных органах;
- количество несовершеннолетних, вернувшихся из спецшкол;
- количество несовершеннолетних, условно осужденных;
- количество молодых людей, вернувшихся из мест лишения свободы;
- количество условно осужденных молодых людей (18–25 лет).

16. Характеристика жилищных условий и семейного положения несовершеннолетних:

- количество несовершеннолетних, проживающих в семьях:
 - количество несовершеннолетних, проживающих в студенческих общежитиях;
 - количество несовершеннолетних, проживающих в рабочих общежитиях;
 - количество несовершеннолетних, проживающих на частных квартирах;
- количество проживающих самостоятельно в своих домах и квартирах:
 - молодых людей;
 - несовершеннолетних.

Составление полного паспорта района и микрорайона — трудоемкий процесс, включающий обработку информации разных ведомств. Такая работа должна осуществляться под руководством муниципалитетов, которые призваны привлечь к составлению социального паспорта специалистов соответствующих ведомств, а также использовать весь статистический материал, имеющийся в районе. Если же паспорт составляется социальным педагогом, он может ограничиться доступными для него сведениями о несовершеннолетних и их семьях, а также сведениями о социально-педагогической инфраструктуре.

8.3. Контент-анализ как метод изучения документов и прессы

Важную информацию о социально-педагогической инфраструктуре и о том, насколько она отвечает потребностям населения и используется в социально-педагогическом сопровождении социализации несовершеннолетних, можно получить из анализа прессы, публикаций журналистов, выступлений политиков, обращений в прессу населения, выступлений по радио и телевидению. Целям анализа как прессы, так и документов служит контент-анализ.

В Большом психологическом словаре (2004) определено: контент-анализ (англ. *content analysis* от *content* — содержание; нем. *content-analyse*; фр. *analyse du contenu*) — это исследовательская техника для получения выводов путем анализа содержания текста о состояниях и свойствах социальной действительности. [25]

Контент-анализ представляет собой формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и ее статистической обработке. Для него характерны строгость и систематичность.

Сущность метода контент-анализа состоит в фиксации определенных единиц содержания, а также в квантификации полученных данных.

Объектом контент-анализа может быть содержание различных печатных изданий, радио- и телепередач, кинофильмов, рекламных сообщений, документов, публичных выступлений, материалов опросов, анкет и т.д.

Впервые этот метод был применен в журналистике и литературоведении. В социальных науках контент-анализ начал использоваться, начиная с 30-х годов XX в. в США. Основные процедуры контент-анализа были разработаны американскими социологами Х.Б. Берелсоном и Лассуэллом. Лассуэл модернизировал контент-анализ, ввел новые категории и процедуры, особое значение он придавал квантификации данных.

Развитие средств массовой коммуникации вызвало увеличение контент-аналитических исследований в разных областях. Во время Второй мировой войны контент-анализ применялся некоторыми государственными учреждениями США и Англии для изучения эффективности пропаганды в разных странах, а также в разведывательных целях.

Накопленный опыт контент-аналитических исследований был подытожен в книге Б. Берелсона «Контент-анализ в коммуникационных исследованиях» (начало 50-х гг). Автором был определен сам метод контент-анализа, а также разные его виды и критерии. [144]

После обобщений, сделанных Б. Берелсоном, в США появилось много исследований, в которых контент-анализ применяется в различных научных направлениях. Наиболее интересной методической новацией была методика «связанности символов» Ч. Осгуда (1959), которая позволяла выявить не случайно связанные элементы содержания.

По мере становления и развития отечественной социальной психологии и социологии контент-анализ как диагностический метод работы с прессой и документами также стал применяться и в нашей стране. Одними из первых в 1967 году у нас описали метод контент-анализа Е.С. Кузьмин и В.Е. Семенов в своей книге «Методы социальной психологии». [57]

Контент-анализ также может быть использован в социальной педагогике для сбора необходимой информации для оценки социально-педагогической инфраструктуры, о потребностях населения, включая семьи, детей, подростков, молодежь.

К основным процедурам контент-анализа относятся:

1. Выявление смысловых единиц, которыми могут быть:
 - а) понятия, выраженные в отдельных терминах;
 - б) темы, выраженные в целых смысловых абзацах, частях текстов, статьях, радиопередачах и т.п.;
 - в) имена, фамилии людей;

- г) события, факты и другие данные;
- д) апелляции к адресату.

Единицы контент-анализа выделяются в зависимости от конкретного содержания, целей, задач и гипотез проводимого исследования.

2. Выделение единиц счета, которые могут совпадать либо не совпадать с единицами анализа.

В 1-м случае процедура сводится к подсчету частоты упоминания выделенной смысловой единицы, во 2-м — исследователь на основе анализируемого материала и здравого смысла сам выдвигает единицы счета, такие как:

- а) физическая протяженность текстов;
- б) площадь текста, заполненная смысловыми единицами;
- в) количество строк (абзацев, знаков, колонок текста);
- г) длительность трансляции по радио или ТВ;
- д) метраж пленки при аудио- и видеозаписях;
- е) количество рисунков с определенным содержанием, сюжетом и пр.

3. Проведение процедуры подсчета, которая в общем виде сходна со стандартными приемами классификации по выделенным группировкам.

При использовании метода составляются специальные таблицы, компьютерные программы, формулы (напр., «формула оценки удельного веса смысловых категорий в общем объеме текста»), статистические расчеты понятности и аттрактивности текста и т.д.

Метод контент-анализа широко применяется как вспомогательное средство в социальной психологии, социологии и в других науках при анализе ответов на открытые вопросы анкет, при обработке материалов наблюдений, результатов психологического тестирования (в частности, в проективных методиках), для анализа результатов в методе фокус-групп и т.д.

Подобные методы используются также в исследованиях средств массовых коммуникаций, в маркетинговых и многих других разработках. Контент-анализ применим для исследования большей части документальных источников, однако лучше всего он работает при относительно большом количестве однопорядковых данных.

В социальной психологии контент-анализ может применяться, во-первых, как самостоятельный исследовательский прием

исследования содержания сообщения; во-вторых, в комплексе с другими методами, т.е. когда одновременно исследуют не только сообщение, но и другие элементы коммуникационного процесса; в-третьих, как вспомогательный метод обработки массива данных, полученных другими методами.

В процессе социально-психологического исследования контент-анализ используется, в первую очередь, для изучения человеческого общения, коммуникаций и их субъектов как представителей микро- и макрогрупп.

При этом непосредственным материалом исследования являются документы (письма, автобиографии, дневники, фотографии, записи на кино- и видеопленке, творческие результаты в разных видах искусства, материалы средств массовой информации и т.п.), которые рассматриваются как «сообщение».

Понятие «сообщение» используется в специфичном социально-психологическом аспекте, в нем акцентируется динамический характер объекта, его включенность в коммуникативную систему (т.е. имеется в виду зависимость сообщения от личностных и групповых особенностей коммуникатора и реципиента).

Можно выделить следующие основные области применения контент-анализа в социально-психологических исследованиях:

- изучение через содержание сообщений социально-психологических особенностей их авторов (коммуникаторов);
- изучение реальных социально-психологических явлений (объектов, субстанции сообщений), которые отображены в содержании сообщений, в том числе тех явлений, которые имели место в прошлом и недоступны для исследования другими методами;
- изучение через содержание сообщений социально-психологической специфики различных средств коммуникации, а также особенностей форм и приемов организации содержания, в частности, пропагандистского;
- изучение через содержание сообщений социально-психологических особенностей их реципиентов;
- изучение через содержание сообщений социально-психологических аспектов влияния коммуникации на реципиентов как представителей разных микро- и макрогрупп, а также изучение успешности общения.

Кроме того, контент-анализ может применяться во вспомогательных целях:

- для обработки и уточнение данных, полученных другими методами в социально-психологических исследованиях;
- как метод специального применения для изучения научной литературы.

Суть метода — перевод текстовой информации в количественные показатели. Такими показателями могут быть:

- для определения размера публикации — количество слов в тексте;
- для определения ключевой фигуры статьи — количество и состав действующих персонажей;
- для определения смысловой направленности публикации — тематика статьи или наличие в тексте определенных слов и т.д.

В социальной педагогике контент-анализ может применяться при изучении семейных проблем, включая семьи группы риска, проблем несовершеннолетних, включая отклоняющееся поведение (преступления, алкоголизация, наркотизация), а также при анализе деятельности социальных, образовательных, медицинских, спортивных, культурных учреждений, ориентированных на работу с детьми и семьями, роли общественных и благотворительных организаций, степени обеспеченности населения, в частности несовершеннолетних, необходимой социально-педагогической инфраструктурой.

Подсчет частоты появления в тексте исследуемых показателей, например, слов, символов, таблиц, фотографий, характеризует количественный контент-анализ публикаций, а поиск в тексте присутствия или отсутствия исследуемой переменной — качественный контент-анализ.

Применение метода контент-анализа для изучения информации из СМИ считается особенно эффективным. Из открытых источников можно получить от 80 до 95% имеющейся информации при сравнительно низкой стоимости процедуры.

Процедура контент-анализа состоит из трех основных этапов:

1. Определение единиц анализа и их машиночитаемый вид.
2. Подсчет частоты упоминаний исследуемых переменных, выявление взаимосвязи между ними, расчет относительных индексов, например, индекс информационного присутствия или пресс-индекс, индекс эмоциональной направленности, индекс тематической активности и другие.

3. Интерпретация полученных результатов, описание положительных и отрицательных тенденций, прогнозирование.

Стандартный отчет по контент-анализу публикаций представляет собой ряд таблиц и графиков и может охватывать несколько направлений анализа, например:

- тип упоминаний об исследуемом предмете, место упоминаний в тексте, их характер, роль и т.д.;
- анализ публикаций, в которых зафиксированы исследуемые предметы, название публикаций, их авторы, темы, характер изложения материала, эмоциональная направленность и т.п.;
- анализ источников, в которых имеются анализируемые публикации: название и типы источников, дата выхода, тираж и т.п.

Индивидуальный отчет по контент-анализу составляется с учетом поставленных задач, в качестве которых могут выступать: анализ упоминаемости исследуемого предмета в СМИ, сравнение количества упоминаний по видам СМИ (радио, телевидение, печать) и т.д.

Результатом данной работы могут быть разного рода показатели и индексы. Например:

- пресс-индекс — отношение количества публикаций об исследуемом предмете ко всем публикациям;
- PR-охват — количество лиц, которые могли ознакомиться с публикацией, пресс-релизом. Этот показатель зависит от количества опубликованных статей и аудитории читателей, тиража опубликовавших их СМИ;
- тематика публикаций по исследуемой проблеме;
- характер публикаций, оцениваемый как «конфликт», «позитив» либо «другое»; данная оценка позволяет выявить «дружественных» и «враждебных» авторов, СМИ;
- рейтинг СМИ — характеризует популярность СМИ среди читателей, потребителей информации. Чем больше статей об исследуемом предмете опубликовано в издании, тем выше его место в рейтинге;
- рейтинг авторов — это распределение авторов по количеству написанных ими публикаций об исследуемом предмете и т.д.

Таким образом, основная процедура контент-анализа связана с переводом качественной информации на язык счета. Новым этапом в развитии этого метода стала его компьютеризация,

связанная с разработкой стандартных программ анализа разнообразных документов, позволяющих быстро и надежно проанализировать значительный объем информации и освободиться от рутинной работы.

Контент-анализ может быть использован в социальной педагогике при анализе документов различных социальных и образовательных учреждений с целью выявления проблем семьи и несовершеннолетних, с целью оценки содержания оказываемой им помощи и реализации превентивных охранно-защитных мер. Так, под руководством С.А. Беличевой был осуществлен контент-анализ протоколов заседания комиссий по делам несовершеннолетних за год трех районов г. Тюмени. Результаты этой работы опубликованы в статье «Резервы совершенствования деятельности комиссий по делам несовершеннолетних» в журнале «Советское государство и право», 1987 г., № 9, и послужили одним из обоснований охранно-защитной концепции предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних, положенной в основу ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Контент-анализ может также использоваться при анализе сочинений детей и подростков по темам, связанным с их любимыми занятиями, проведением каникул, с выбором их будущей профессии, планами будущей семейной жизни и т.д. В социальной педагогике еще предстоит в полной мере освоить метод контент-анализа, опираясь прежде всего на опыт, который есть в социальной психологии.

8.4. Межведомственный подход и диспетчерские функции в работе социального педагога

Спецификой социально-педагогической работы и социально-педагогического сопровождения является взаимодействие с самыми разными специалистами и учреждениями социальной инфраструктуры, которые в рамках своей компетенции участвуют в поддержке семьи и детства, а также в создании воспитывающей среды в социуме. Для реализации эффективного межведомственного взаимодействия социальному педагогу, во-первых, необходимо знать проблемы каждой отдельной семьи и ребенка, далее — знать особенности процесса социализации несовершеннолетних на разных возрастных этапах, а также хорошо пред-

ставлять все возможности социальной инфраструктуры, как для организации семейного и детского отдыха, так и для оздоровления семьи и детей и особенно для реализации превентивных охранно-защитных функций по предупреждению отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Сбору этих данных способствуют вышеприведенные методы обследования семей, методы социально-педагогической диагностики психосоциального развития детей и подростков, а также сбор информации, необходимой для составления паспорта социально-педагогической инфраструктуры своего района, поселения.

В решении самых разнообразных проблем семьи и детей, а особенно семей и детей группы риска, социальный педагог не может и не должен действовать в одиночку. Ведущую роль здесь должны играть диспетчерские функции социального педагога, когда он привлекает на помощь специалистов различных ведомств, а также адресует родителей за помощью для решения их проблем в соответствующие органы и учреждения.

Для реализации диспетчерских функций в распоряжении социального педагога должен быть банк достоверных данных о различных службах, оказывающих профессиональные услуги. Однако деятельность социального педагога не должна ограничиваться «переадресовкой» проблемы. Она предполагает последовательное решение следующих задач:

- определение характера стоящей проблемы и возможности ее решения;
- поиск специалиста, способного оказать помощь;
- содействие в установлении контакта с клиентом;
- подготовка необходимой сопроводительной документации;
- отслеживание результатов взаимодействия клиента со специалистом;
- осуществление психолого-педагогической поддержки клиента в процессе работы со специалистом.

Так, в работе с детско-подростковой дезадаптацией социальному педагогу важно определить характер дезадаптации (патогенная, психосоциальная, социальная дезадаптация, наркотическая зависимость). И в зависимости от характера дезадаптации привлекать тех или иных специалистов, службы и ведомства. Ниже приводится схема межведомственного взаимодействия социального педагога в работе с детско-подростковой дезадаптацией.

Межведомственное взаимодействие в превентивной и коррекционно-реабилитационной работе с различными типами детско-подростковой дезадаптации

Тип дезадаптации 1	Степень проявления дезадаптации 2	Основные меры и тип учреждения 3	Вспомогательные меры, тип учреждения 4	Примечание 5
I. Патогенная дезадаптация	<p>1. Тяжелые и хронические формы нервно-психических заболеваний</p> <p>2. Легкая и пограничная форма нервно-психических заболеваний</p> <p>3. Олигофрения в стадии дебильности</p>	<p>Лечение в детско-подростковых психиатрических стационарах в системе Минздравсоцразвития</p> <p>Общее оздоровление и гуманизация учебно-воспитательного процесса в школах, детских, психологическая поддержка в образовательных учреждениях (Минобразования)</p> <p>Коррекционные школы, подготовка к посильной профессиональной деятельности (Минобразования)</p>	<p>Коррекционная психология и лечебная педагогика (Минобразования)</p> <p>Психотерапия пограничных расстройств (Минздравсоцразвития, Минобразования)</p> <p>Предоставление рабочих мест для выпускников коррекционных школ (Минтруда и служба занятости)</p>	<p>Медико-социально-психологическая поддержка семьи</p> <p>Психотерапевтическая работа с семьей</p> <p>Повышение эффективности работы психолого-медико-педагогических консилиумов</p>

1				5
II. Психосоциальная дезадаптация	4. Дети с пограничными отставаниями психического и интеллектуального развития	Индивидуальный маршрут коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных школах (Минобразования)	Психологическая помощь, психосоциальная коррекция (Минобразования)	Привлечение родителей к коррекционно-развивающим программам Индивидуальный подход в семье и школе
	Дети и подростки с психологическими проблемами	Дополнительная психологическая и социально-педагогическая помощь в условиях общеобразовательных школ и ПТУ (Минобразования)	ПМС-центры, центры социально-психологической помощи населению (Минобразования, Минздравсоцразвития)	

1	2	3	4	5
<p>III. Социальная дезадаптация</p>	<p>1. Педагогически запущенные подростки</p>	<p>1. Постановка на учет в МВД. 2. Направление в спецшколы и ПТУ, центры социально-педагогической реабилитации (Минобразования, соцзащита, МВД)</p>	<p>Организация досуга, формирование профессиональной ориентации (Комитет по делам молодежи, Минкультуры), Трудоустройство (служба занятости)</p>	<p>Сеть досуговых центров и социальных учреждений для детей и молодежи (Комитет по делам молодежи, Минобразования, Минкультуры, спорткомитеты)</p>
<p>IV. Подростки с наркотической зависимостью</p>	<p>2. Социально запущенные подростки</p>		<p>Социальный патронаж состоящих на учете несовершеннолетних и их семей (Минобразования и соцзащита)</p>	<p>Совершенствование деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и ювенальных судов</p>
		<p>1. Профилактика наркозависимого поведения. (Минобразования, СМИ, МВД). 2. Лечение и профилактика (Минздравсоцразвития)</p>	<p>Социально-психологическая реабилитация (Госкоммолодежи, Минздравсоцразвития)</p>	<p>Психотерапевтическая работа с созависимыми родителями и близкими</p>

Межведомственное взаимодействие предполагает командную работу специалистов, включающую:

- социальный мониторинг;
- работу по психолого-педагогической диагностике детей, находящихся в группе риска;
- информационно-просветительскую деятельность;
- аналитическую деятельность;
- организационно-профилактическую работу;
- практическую помощь ребенку в конкретной ситуации;
- коррекционно-реабилитационную работу;
- координационную работу и т.д.

Исследователи (Б.Ю. Шапиро, Т.А. Сидоренкова, М.И. Либаракина, Р.Р. Максудов, М.Г. Флямер) выделяют общие типы стратегий работы МДК с клиентами:

1. Стратегия параллельных действий. Каждый член команды имеет собственный план действий; деятельность профессионалов координируется на встречах и совещаниях членов команды.

2. Стратегия почтового ящика. Члены команды собираются для совместной работы, получая приглашение от лидера команды, который, в свою очередь, получил запрос от клиента. Далее дело может вести один из профессионалов, не обращаясь за помощью к группе.

3. Стратегия приема и распределения. Команда вырабатывает решение, основываясь на первичном анализе ситуации, и переадресовывает решение проблемы одному из членов команды.

4. Стратегия приема, обследования и распределения. Перед тем как решить, необходимо ли вмешательство в ситуацию клиента, и если необходимо, то, какое, группа проводит полное обследование случая. Далее на уровне группы решается вопрос о том, кто из членов команды будет вести данный случай.

5. Стратегия приема, обследования, распределения и анализа. При использовании данной стратегии после этапа вмешательства включается этап анализа. Анализ проблемы сопровождается отчетом члена группы, ответственного за данный случай, рассмотрением ситуации в семье, оценкой результатов взаимодействия с семьей, разработкой рекомендаций на будущее. Получив подробную информацию, междисциплинарная команда решает, стоит ли продолжать работу по данной проблеме.

6. Смешанная параллельная стратегия. Взаимодействие междисциплинарной команды и независимых профессионалов, которые могут включаться в общую деятельность на различных этапах.

Процесс социально-педагогической поддержки, организуемой командой специалистов, реализуется в несколько этапов:

- диагностический этап предполагает фиксацию проблемы, использование педагогических, психологических, социологических методик для ее идентификации, оценку проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка;
- поисковый этап связан с определением совместно с ребенком причин возникновения проблемы и анализ сложившейся ситуации;
- договорный этап включает проектирование действий специалиста и ребенка по решению проблемы и заключение договора в любой форме о совместной деятельности по преодолению возникших трудностей;
- деятельностный этап предполагает непосредственную реализацию комплекса мер по решению проблемы ребенка;
- рефлексивный этап характеризует обсуждение результатов предыдущих этапов деятельности, рефлексии, осмысление ребенком и специалистом нового жизненного опыта.

Однако организация слаженного взаимодействия всех структур, специалистов и ведомств в работе с детьми и семьями группы риска на практике оказывается весьма трудноразрешимой задачей. И причинами этого являются как недостаточное развитие социально-педагогической инфраструктуры, отсутствие необходимых учреждений, служб, специалистов, способных оказать профессиональную помощь, так и отсутствие должного опыта межведомственного взаимодействия, неготовность к командной работе специалистов разных структур и их недостаточная профессиональная подготовка.

Примером слаженной командной работы может служить реализованный в г. Арзамасе проект «Команда профессионалов: защитим детей от беды», организационно-методическое руководство которого при поддержке городских властных структур осуществляли преподаватели Арзамасского пединститута им. А.П. Гайдара под руководством профессора Т.Т. Щелиной.

Команда профессионалов включала учителей, психологов, родителей, врачей-наркологов и психоневрологов, представителей правоохранительных органов, общественности, волонтеров, комиссии по делам несовершеннолетних. Проект начинался с предварительного обучения всех групп специалистов, родителей, волонтеров, проведения консультаций и семинаров-тренингов. Была составлена программа профилактической и коррекционно-развивающей работы для школьных учителей и психологов, включающая процедуру составления индивидуального коррекционно-развивающего маршрута для дезадаптированных учащихся, а также тренинги эффективного общения педагогов с подростками.

Одновременно группа волонтеров обучалась сотрудничеству с правоохранительными органами, врачами-наркологами работе по профилактике преступности и наркомании. Были проведены серия семинаров и консультаций для родителей, индивидуально-групповая, психокоррекционная работа с детьми и подростками.

1. Результатом этой командной работы стало значительное снижение подростковой преступности (на 57,6%). Была активизирована работа комиссии по делам несовершеннолетних, на профилактический учет в которой было поставлено более чем в два раза больше выявленных девиантных подростков (308 человек). [42]

2. Эффективность командной работы продемонстрирована также в Нижнем Новгороде, где инициаторами междисциплинарного подхода в предотвращении насилия и жестокого обращения с детьми выступили преподаватели Нижегородского педагогического университета под руководством профессора Е.Н. Волковой. Авторы этого подхода указывают: «Цель организации междисциплинарной команды специалистов не превратить милиционера в психолога, а социального работника во врача и т.д., а развить сотрудничество и скоординировать работу профессионалов в интересах ребенка...».

Особенностями такой команды являются:

- общее видение проблемы ребенка/семьи;
- наличие общей цели деятельности;
- согласованность действий членов команды;
- взаимодополнение членов команды по функциям и ролям;
- наличие единых протоколов действий;
- групповая ответственность членов команды за результаты воздействий;

- способность быстрого реагирования на ситуацию, в которую попал ребенок. [10]

Наработанный в Арзамасе и Нижнем Новгороде опыт командной межведомственной, междисциплинарной работы с детьми и семьями группы риска предстоит еще осваивать и внедрять в других регионах России, к чему, кстати, обязывает ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999). В основу этого закона положена концепция охранно-защитной превенции отклоняющегося поведения, разработанная по заказу Правительства России под руководством С.А. Беличевой. В этом законе прописаны превентивные охранно-защитные функции всех ведомств, включая образование, социальную защиту, здравоохранение, правоохранительные органы, органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних. И задача всех ведомств — в рамках своего основного функционала осуществлять меры психолого-медико-педагогической и социально-правовой поддержки и защиты семьи и детства как главного условия предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

При этом именно социальным педагогам отводится ключевая роль в обследовании семей и детей, выявлении их проблем и привлечении всех других необходимых специалистов.

И хотя семьи и дети группы риска являются важнейшим центральным объектом работы социального педагога, в социально-педагогическом сопровождении нуждаются не только они. Нередко требуют вмешательства и помощи социальных педагогов и психологов и вполне благополучные семьи, дети и подростки.

Социально-педагогическое сопровождение социализации несовершеннолетних предполагает создание воспитывающей среды в семье, в школе, по месту жительства детей и подростков, оздоровление семейных детско-родительских и супружеских отношений, нейтрализацию прямых и косвенных десоциализирующих влияний.



Вопросы для самоконтроля

1. Какие учреждения входят в сеть социально-педагогической инфраструктуры?
2. Как реализуется межведомственный подход в превентивной и коррекционно-реабилитационной работе с детско-подростковой дезадаптацией?

3. Как используется социальная инфраструктура в социально-педагогическом сопровождении социализации несовершеннолетних?
4. Каковы принципы организации командной работы специалистов?
5. В чем специфика социально-диспетчерской деятельности социального педагога?
6. Каково значение паспорта социальной инфраструктуры как основного документа для составления программы действий по гармоничному развитию города, района?
7. В чем суть контент-анализа как научного метода изучения текстовой информации, и как он может быть использован в социальной педагогике?



Темы для углубленного изучения

1. Межведомственный подход и реализация социально-диспетчерской функции в деятельности социального педагога.
2. Содержание социального паспорта и его использование в социально-педагогической деятельности.



Литература для самостоятельной работы

1. *Беличева С.А.* Социально-педагогическая поддержка семей и детей группы риска: межведомственный подход. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2006.
2. *Беличева С.А.* Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики в России. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2004.
3. *Емельянов Е.В., Мумладзе Н.В., Нелидов А.Л., Щелина Т.Т.* Содержание и итоги реализации проекта «Команда профессионалов: защитим детство от беды» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2010. № 2, С. 65–77.
4. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ф. Фролов, Т.М. Грабенко. — СПб.: Питер, 2004.
5. *Семенов В.Е.* Из истории контент-анализа как диагностической процедуры // Общая диагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — М., 1987.
6. *Семенцов Б.С.* Совместная деятельность специалистов социального обслуживания и других ведомств в образовательном процессе. // Работник социальной службы. 2010. № 12. С. 99–101.

7. *Торохтий В.С.* Состояние семейной инфраструктуры // Социально-педагогические проблемы семьи: сборник науч. статей. — М.: МГПУ, 2004.
8. ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» / Нормативно-правовые основы профилактики беспризорности и безнадзорности детей. — М.: Просвещение, 2003.



Список используемой литературы

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. Развитие отношений ребенка в детской субкультуре. — Воронеж: МОДЭК, 2000.
2. *Ананьев Б.Г.* О психологических эффектах социализации // Человек и общество. — Л., 1971. — С. 145–167.
3. *Ананьев Б.Г.* О человеке как объекте и субъекте воспитания // Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: в 2-х т. — М.: Педагогика, 1980. Т. 2. — С. 1–127.
4. *Ананьев В.А.* Практикум по психологии здоровья: методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. — СПб.: Речь, 2007.
5. *Андреева Г.М.* Социальная психология. — М.: МГУ, 2002.
6. *Андреев В.П.* Проблемы социализации личности // Социальные исследования. — М.: Наука, 1970. — С. 19–21.
7. *Анциупов А.Я.* Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анциупов, А.И. Шипилов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
8. *Артамонова К.К., Боборыкина Л.Б., Полюдина Т.В., Шумилова Н.П.* Родителям, оказавшимся в нестандартной ситуации общения с детьми // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. № 1, 2, 3.
9. *Ахутина Т.В.* Преодоление трудности учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. — СПб.: Питер, 2008.
10. *Балашова Г.Н., Волкова Е.Н.* Междисциплинарный подход в предотвращении насилия и жестокого обращения с детьми // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2004. № 2. С. 85–90.
11. *Басов Н.Ф.* Социальный педагог. Введение в профессию / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М.: Академия, 2007.
12. *Банькина С.В.* Конфликтологическая подготовка педагога как условие укрепления взаимодействия школы и семьи // Образование в школе: опыт, проблемы, инновации. — М.: ИПКиПРОМО, 1996. — С. 42–47.
13. *Баскина Ю.Ф.* Диагностика отношения родителей с младшими школьниками и подростками // Общение и формирование личности подростка. — М., 1987. — С. 109–117.

14. *Беличева С.А.* Специализированные подростковые клубы как институт ресоциализации трудных подростков // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 6. С. 48–54.
15. *Беличева С.А.* Резервы совершенствования деятельности комиссий по делам несовершеннолетних // Сов. государство и право. 1987. № 9. С. 134–138.
16. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1993.
17. *Беличева С.А.* Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики в России. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2004.
18. *Беличева С.А.* Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2006.
19. *Беличева С.А.* Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. — СПб.: Питер, 2012.
20. *Белинская А.Б.* Педагогическая конфликтология. — М.: МосГУ, 2007.
21. *Белинская А.Б.* Педагогические технологии по формированию практических навыков диагностики и разрешения конфликтов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. № 2, 3, 4.
22. *Белинская А.Б.* Социальные технологии урегулирования конфликтов. — М.: Прометей, 2000.
23. *Бехтерев В.М.* Внушение и воспитание. — СПб.: Психоневрологический институт, 1912.
24. *Блонский П.П.* Очерки детской сексуальности. — М.—Л.: Институт охраны здоровья детей, 1935. — М., 1999.
25. Большой психологический словарь / сост. Б.Мещеряков, В. Зинченко. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004.
26. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
27. *Бочарова В.Г.* Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. — М.: Институт педагогики социальной работы РАО, 1999.
28. *Битянова М.В.* Организация психологической работы в школе. — М.: Прометей, 1995.

29. *Буянов М.И.* Ребенок из неблагополучной семьи. — М.: Просвещение, 1988.
30. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты. — М.: ВЛАДОС, 2003.
31. *Вильдовская Л.З.* Психологическая диагностика и индивидуально-дифференцированный подход к акцентуированным подросткам // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1994. № 2. С. 13–29.
32. *Воронин Г.П.* Конфликты в школе // Социологические исследования. 1994. № 3. С. 92–97.
33. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. в 6-ти т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 243–386.
34. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. М.,: Педагогика, 1984. — Т. 4 — С. 5–243.
35. *Газман О.С.* Потери и обретения в воспитании 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / под ред. чл.-корр. РАО О.С. Газмана / Материалы всероссийской конференции. — М.: УВЦ «Инноватор», 1996.
36. *Головаха Е.И.* Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. — Киев: Наукова думка, 1984.
37. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция неблагоприятных вариантов / сост. Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, Е.Ю. Сушкова. — М., 1989.
38. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. — М.: Академический проект, 2000.
39. Диагностика школьной дезадаптации / под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1993.
40. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростка / под ред. С.А. Беличевой — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1999.
41. *Емельянов С.М.* Практикум по конфликтологии. — СПб.: Питер, 2001.
42. *Емельянов Е.В., Мумладзе Н.В., Нелидов А.Л., Щелина Т.Т.* Содержание и итоги реализации проекта «Команда профессионалов: защитим детство от беды» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2010. № 2. С. 65–77.

43. *Зейдель Р.* Цель и воспитание // Интернациональные проблемы социальной педагогики: сборник статей. Сер. 1-я — Л., 1919.
44. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ф. Фролов, Т.М. Гребенко. — СПб.: Речь, 2004.
45. *Зиновьева Н.О.* Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. — СПб.: Речь, 2003.
46. *Иванов А.В.* Социальное воспитание в культурной среде образовательно-воспитательных учреждений и организаций. — М.: АПКППРО, 2009.
47. *Иванов И.П.* Коллективные творческие дела как средство воспитания младших школьников. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983.
48. *Йирасек, Ярослав.* Диагностика школьной зрелости / В кн. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
49. *Карабанова О.А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
50. *Капустина З.Н.* Организация аттестации социальных педагогов образовательных школ // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы». 1999. № 2. С. 3—14.
51. *Кияшко Е.В., Воробьева И.В.* Психолого-педагогический мониторинг в социально-реабилитационном центре // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы» — 2005. № 3. С. 43—49.
52. *Климов Е.А.* Как выбрать профессию. — М.: Просвещение, 1991.
53. Комплексная программа профилактики социального сиротства, реабилитации и коррекции социальных сирот и детей, пострадавших от семейного насилия. — СПб.: С-Петербургский госинститут психологии и социальной работы, 2003.
54. *Коломинский Я.Л.* Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. — Минск: Народ. Асвета, 1984.
55. *Кон И.С.* Открытие «Я». — М.: Политиздат, 1987.
56. *Коннер Р.В.* Введение в семейную психотерапию. — Новосибирск, 1999.
57. *Кузьмин Е.С.* Основы социальной психологии. — Л.: ЛГУ, 1967.

58. *Ладькова О.В.* Психологические особенности взаимодействия команды специалистов, работающих по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми: автореф. канд. дисс. — М.: Психологический институт РАО, 2004.
59. *Леви В.Л.* Нестандартный ребенок. — М.: Знание, 1983.
60. *Левченкова Т.В.* Особенности физкультурно-оздоровительных и коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2003. № 1. С. 53–56.
61. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — М.: МГУ, 1972.
62. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. — Киев: Выща школа, 1981.
63. *Липский И.А.* Социальная педагогика. Методологический анализ. — М.: ТЦ Сфера, 2004.
64. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л.: Медицина, 1983.
65. *Личко А.Е.* Подростковая психиатрия. — Л.: Медицина, 1985.
66. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.
67. *Малинин Г.А.* Воспитательная система С.Т.Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. — М.: Прометей, 1993.
68. Материалы всероссийской конференции «Социальное здоровье детей и молодежи как национальная идея современной России». — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2001.
69. Материалы всероссийской научно-практической конференции «Социальное партнерство психологии, культуры, бизнеса и духовное возрождение России». — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2006.
70. *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А.С. Собр. соч. в 8 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1 — С. 267–330.
71. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. Основы курса. — М.: Юрайт, 2011.
72. *Минаева В.М.* Психолого-педагогический практикум: учебное пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2007.
73. Медико-социально-психологическая реабилитация детей с ограниченными возможностями и социально-психологическая поддержка их семей / под ред. С.А. Беличевой. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2005.

74. Методы социальной психологии / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е.Семенова. — Л.: ЛГУ, 1977.
75. Методы прикладной социальной психологии. Диагностика. Консультирование. Тренинг / под ред. Ю.М.Жукова. — М.: МГУ, 2004.
76. *Миньковский Г.М.* Вопросы обеспечения эффективности индивидуально-профилактической работы // Проблемы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних. — М., 1978.
77. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. — М.: Академия, 2007.
78. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учебное пособие — 3-е изд., испр. и доп. — М.:МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2010.
79. *Мустаева Ф.А.* Основы социальной педагогики. — М.: Академический Проект, 2001.
80. *Мухина В.С.* Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. — М., 1998.
81. Национальный стандарт по социальному обслуживанию населения РФ // Профессиональная библиотека работника социальных служб. 2009. № 2, 3.
82. *Немов Р.С.* Психодиагностика. — М.: Владос, 2000.
83. *Никитина Л.Е.* Социальная педагогика: Академический Проект. — М., 2003.
84. *Никитин В.А.* Понятие и принципы социальной педагогики. — М.: МГСУ, 1996.
85. Нормативно-правовые основы профилактики беспризорности и безнадзорности детей. — М.: Просвещение, 2003.
86. *Панишина О.Н., Давыдова С.М.* Программа работы Великоустюгского центра психолого-медико-социального сопровождения с замещающими семьями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. № 2. С. 68–77.
87. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. — СПб.: СПб ГУБ, 2003.
88. *Петровский А.В.* Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–30.
89. Психология развития / под ред. Т.Д.Марциховской. — 5-е изд. — М.: Академия, 2007.
90. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986.
91. *Платонов Ю.П.* Социальная психология поведения. — СПб.: Питер, 2006.

92. *Плоткин М.М.* Социальное воспитание школьников: Монография. — М.: Изд-во Института педагогики социальной работы, 2003.
93. Положение детей в Российской Федерации. Государственный доклад Минздравсоцразвития РФ. — М., 2008.
94. Постинтернатная адаптация детей-сирот / под ред. Л.М. Шипициной, Л.Г. Абрамовой. — СПб.: Питер, 2001.
95. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. — М.: Изд-во УРАО, 1997.
96. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / под ред. С.А. Беличевой, В.Н. Раскина. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1998.
97. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / под ред. С.А. Беличевой — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1999.
98. Психосоциальная поддержка семей группы риска и предупреждение семейного неблагополучия и семейного насилия / под ред. С.А. Беличевой — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2005.
99. *Прохоров А.О., Генинг Г.Н.* Цветочно-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников // Детский психолог. 1995. № 10. С. 64–66.
100. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение (тест) / Н.С. Пряжников. — Воронеж: НПО МОДЭК, 1998.
101. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: учебное пособие. — М.: Владос, 1999.
102. *Рожков М.И.* Организация воспитательного процесса в современной школе: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — М.: ВЛАДОС, 2000.
103. *Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1986.
104. *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М.: Просвещение, 1991.
105. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: история и современность. — Екатеринбург: УрГУ, 1993.
106. *Семенов В.Е.* Из истории контент-анализа как диагностической процедуры // Общая диагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — М., 1987.

107. Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 (в ред. от 15.02.97; от 28.06.98; от 02.01.2001).
108. *Слот В., Спанярд Х.* Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетентность // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2000. № 1. С. 60–75.
109. *Сметанина Н.В.* Реабилитационные программы для детей с ограниченными возможностями республиканского Центра социальной помощи семье и детям г. Сыктывкара // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2007. № 4. С. 72–76.
110. *Солдатов Д.В.* Методика «Мотивационное предпочтение: разработка и опыт применения // Психологическая диагностика. 2009. № 2. С. 4–54.
111. Социальная педагогика / под ред. В.И.Загвязинского, О.И.Селивановой. — М.: Юрайт, 2012.
112. Социальная педагогика / под ред. В.Г. Бочаровой. — М.: ВЛАДОС, 2004.
113. Социальная педагогика: учебное пособие / под ред. В.А. Никитина. — М.: Изд-во РГСУ, 2002.
114. Социальная педагогика: учебное пособие / под ред. М.А. Галагузовой. — М.: ВЛАДОС, 2008.
115. Социально-педагогические технологии в деятельности образовательного учреждения / под ред. В.С. Торохтия. — М.: СОТИС, 2007.
116. Социальная структура общества как регулятор развития экономики // Экономическая социология и перестройка / под ред. Т.И. Заславской, Р.В. Рывкиной. — М., 1989.
117. *Сухомлинский В.А.* Мудрая власть коллектива. — М.: Молодая гвардия, 1973.
118. *Татарова С.П.* Реабилитация детей-инвалидов посредством организации совместной деятельности и общения со здоровыми сверстниками // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. № 2. С. 58–64.
119. Тест Дж.Холланда // Профессиональное образование. 2004. № 5. С. 11–12.
120. Технологии социально-психологических тренингов / под ред. С.А. Беличевой. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2001.

121. Термины и понятия: словарь-справочник по специальности «Социальная педагогика» / под ред. А.В. Иванова. — М.: МГПИ, 2007.
122. *Торохтий В.С.* Психология социально-педагогической деятельности: учебное пособие / В.С. Торохтий, Н.С. Видерман. — М.: НПФ «Смысл», 2007.
123. *Ульenkova У.В., Аксенова Е.Б.* Формирование саморегуляции у шестилетних детей с задержкой психического развития на занятиях по развитию речи // Шестилетние дети: проблемы и исследования. — Н. Новгород, 1993.
124. *Уфимцева Л.П., Сафонова Л.М.* Система социально-трудовой адаптации подростков с тяжелыми нарушениями интеллекта // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. № 4. С. 66–77.
125. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
126. *Фанталова Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. — Самара: БАХРАХ-М, 2001.
127. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М.: Педагогика, 1995.
128. *Филонов Г.Н.* Социально-педагогическая теория: Сущность и тенденция развития // Педагогика. 1997. № 6. С. 36–42.
129. ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних // Нормативно-правовые основы беспризорности и безнадзорности детей. — М.: Просвещение, 2003.
130. Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» / отв. ред. А.М. Айламазьян. — М.: УМК психология, 2000.
131. *Цымбал Е.И.* Жестокое обращение с детьми. Причины. Проявления. Следствие. — М.: РБФ НАН, 2007.
132. *Чигрецкий А.Д.* Что мы знаем о новомодном молодежном увлечении субкультурой «Паркур» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. № 2, 3.
133. *Чикалкина Н.В.* Технологии социально-педагогического сопровождения несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации в условиях отделения дневного пребывания центра социальной помощи семье // Работник социальной службы. 2009. № 1. С. 87–97.

134. *Шайгородский Ю.Ж.* Точка отсчета. — Омск, 1992.
135. *Шаталов В.Ф.* Куда и как исчезли тройки. — М.: Просвещение, 1983.
136. *Щацкий С.Т.* Избр. пед. соч.: в 2 т. — М.: Педагогика, 1980.
137. *Шульга Т.И.* Социально-педагогическая помощь обездоленным детям / Т.И. Шульга, Л.Я. Олифиренко, А.В. Быков. — М.: Изд-во УРАО, 2003.
138. *Щетинин М.П.* Объять необъятное: записки педагога. — М.: Педагогика, 1986.
139. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989.
140. *Ядов В.А.* Диспозиционная концепция личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов: хрестоматия / под ред. А.Л.Свенцицкого. — СПб.: СПбГУ, 2000.
141. *Ядов В.А.* Социологическое исследование. Методология. Программа. Методы. — Самара, 1995.
142. *Яковлев А.М.* Теория криминологии и социальная практика. — М.: Наука, 1985.
143. *Bandura A. and Walter D.* Social learning and personality development. — New York, 1963.
144. *Bereisein B.* Content-analysis. Handbook of Social Psychogy / Ed. By.Ct. ridrey. — 1959.
145. *Belicheva S.* Bemuhungen um die schulische Integration von Schulern und Schulerinnen mit besonderem Forderbedarf in der Russischen Foderation // Die neue Sonderschule. 2002. № 5. С. 1—6.
146. Biology, crime and ethics: Astudy of boil explanation for erimindt behavior / Marsh E.H., Katz J. ed. — Cincihdti (ohio): Anderson, 1985/- 381 p.
147. *Kohlberg L.* The philosophy of morfl development: Moral studies and the idea of justice. — San Francisco, 1981/ — 441 p.
148. *Mead G.H.* Nind, Self, Society. — Chicago, 1934

Интернет-ресурсы:

http://psiholog-rmo.narod.ru/metod_kopilka/diagnostika/

Учебное издание

**Беличева Светлана Афанасьевна,
Белинская Александра Борисовна**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДИАГНОСТИКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ
СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Ответственный за выпуск	<i>А. Яхина</i>
Выпускающий редактор	<i>Г. Логвинова</i>
Технический редактор	<i>Ю. Давыдова</i>
Верстка:	<i>А. Патулова</i>

Сдано в набор 6.02.2013. Подписано в печать 18.03.2013 г.

Формат 84 x 108 $\frac{1}{32}$ Бумага типографская.

Гарнитура NewtonС.

Тираж 2 000. Заказ №

ООО «Феникс»

344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80.

Тел. (863) 261-89-59, тел./факс 261-89-50

Сайт издательства: www.phoenixrostov.ru

Интернет-магазин: www.phoenixbooks.ru



344082, г. Ростов-на-Дону,
пер. Халтуринский, 80
Тел.: (863) 261-89-50;
www.phoenixrostov.ru

- ◆ Около 100 новых книг каждый месяц.
- ◆ Более 6000 наименований книжной продукции собственного производства.

ОСУЩЕСТВЛЯЕМ:

- ◆ Оптовую и розничную торговлю книжной продукцией.

ГАРАНТИРУЕМ:

- ◆ Своевременную доставку книг в любую точку страны, ЗА СЧЕТ ИЗДАТЕЛЬСТВА, автотранспортом и ж/д контейнерами.
- ◆ МНОГОУРОВНЕВУЮ систему скидок.
- ◆ РЕАЛЬНЫЕ ЦЕНЫ.
- ◆ Надежный ДОХОД от реализации книг нашего издательства.

ТОРГОВЫЙ ОТДЕЛ

344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80

Контактные телефоны:

Тел.: (863) 261-89-53, 261-89-54, 261-89-55
261-89-56, 261-89-57, факс. 261-89-58

Начальник Торгового отдела

Аникина Елена Николаевна

Тел.: (863) 261-89-52, torg153@aaanet.ru