**Социальная педагогика**

**Темы семинарских занятий**

**1. Педагогика как наука**

1.Объект и предмет педагогики.

2.Основные задачи педагогики.

3. Категории педагогики.

4. Функции педагогики.

5. Структура педагогической науки.

6. Педагогика в системе наук о человеке.

**2. Развитие, воспитание, формирование и социализация личности**

1. Биологические и социальное в развитии человека и формировании его личности.

2. Движущие силы и основные закономерности развития личности.

3. Факторы, влияющие на формирование личности.

**3. Целостный педагогический процесс как система**

1. Сущность образования как педагогической категории.

2.Генезис образования как социального явления.

3. Образование как процесс и результат педагогической деятельности.

4.Основные условия действенности социально-педагогического процесса.

**4. Социальная педагогика как специфическая отрасль педагогической науки, ее предмет, задачи, функции, принципы. Социально-педагогический процесс: понятие, сущность и содержание**

1.Отношение к человеку с учетом его индивидуальных особенностей, социальных возможностей в развитии, с отклонениями в поведении, с особыми нуждами на различных этапах развития общества.

2.Классики отечественной социальной педагогики (К.Д.Ушинский, П.Ф.Лесгафт, П.Ф.Каптерев, К.Н.Венцель, В.Н.Сорока-Росинский, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко) и их вклад в ее развитие.

3.Виды и формы социально-педагогической деятельности: социализация и ресоциализация, коррекция и реабилитация, обучение, упражнения.

4.Механизм социально-педагогического процесса: наблюдение и анализ, диагностика, выбор и апробация форм и методов.

**5. Педагогические проблемы социализации человека**

1.Сущность социализации.

2. Человек как субъект, объект и жертва социализации.

3. Задачи социализации.

4. Содержание процесса социализации.

5. Механизмы социализации.

6. Институты социализации.

7. Факторы социализации.

8. Агенты и этапы социализации.

9. Средства социализации.

10. Социализированность и воспитанность.

**6. Социально-педагогическая деятельность с семьей**

1.Семейное воспитание: его сущность, типология, факторы и содержание.

2.Основные принципы семейного воспитания.

3.Стили родительского воспитания. Воспитательные ошибки.

4.Дисфункциональные стили родительского воспитания.

5.Содержание, формы и методы педагогической деятельности по укреплению семейных отношений.

6.Социально-педагогическая помощь матери и ребенку.

**7. Работа социального педагога с различными категориями детей и их семьями.**

*Вопросы:*

1.Категории детей, нуждающихся в социально-педагогической помощи.

2.Теоретико-технологические основы процесса социально-психолого-педагогического сопровождения различных категорий детей.

3.Реализация социально-психолого-педагогических программ социализации детей различных категорий

4.Социально-педагогическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

**8. Социально-педагогическая реабилитация дезадаптированных детей и подростков**

1.Психолого-педагогические предпосылки социальной дезадаптации детей и подростков.

2. Социальные предпосылки социальной дезадаптации детей и подростков.

3.Противоречивость понятий «трудный», «трудновоспитуемый, «педагогически запущенный» ребенок.

4.Типичные проявления трудновоспитуемости в поведении ребенка и в отношении к воспитателю. Особенности воспитательной работы с трудновоспитуемыми.

5.Проявление педагогической запущенности в обучении и воспитании. Пути преодоления педагогической запущенности ребенка.

6.Школьная дезадаптация: причины возникновения, формы проявления и способы ее преодоления.

**9.** **Социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей. Педагогические проблемы социальной реабилитации беспризорных детей и подростков в специализированных учреждениях**

1.Социально-педагогическая характеристика основных категорий детей-сирот.

2.Основные проблемы социального развития и воспитания детей-сирот.

3.Проблемы взаимоотношений детей, оставшихся без попечения родителей (в социальном детском учреждении, с другими детьми общеобразовательной школы, с различными категориями взрослых).

4.Причины формирования детской безнадзорности. Социально-педагогическая характеристика различных категорий безнадзорных детей.

5.Влияние факторов улицы на социальное воспитание беспризорных, безнадзорных детей. Социальные отклонения таких детей.

6.Проблемы взаимоотношений беспризорных и безнадзорных детей (подростков) с окружающими людьми.

7.Основные направления педагогической работы по социальной реабилитации беспризорных детей и подростков в социальном приюте.

**10. Педагогические вопросы работы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения**

1.Понятия «девиантное» и «делинквентное» поведение ребенка и подростка и особенности их проявления. Понятия «предупреждение» и «преодоление» девиантного поведения, «перевоспитание» человека.

2.Теории девиаций.

3.Пути предупреждения формирования девиантного поведения у детей и подростков.

4.Проблемы преодоления девиантного поведения детей и подростков.

5.Место и роль самой личности в усвоении негативного социального опыта.

6.Педагогические проблемы преодоления алкоголизма и наркомании как социально-негативных форм поведения детей и подростков.

**11. Преступность как форма проявления делинквентного поведения детей и подростков. Образовательно-воспитательные проблемы работы в пенитенциарных учреждениях**

1.Принципы построения системы учебно-воспитательных учреждений для несовершеннолетних преступников.

2.Социальная адаптация подростка к условиям воспитательной колонии.

3.Система перевоспитания подростка в колонии.

4.Использование возможностей общего и профессионального образования в процессе перевоспитания осужденных.

5.Трудовое воспитание в условиях пенитенциарных учреждений.

6.Культурно-досуговая деятельность осужденных и ее воспитательные возможности.

12. Социально-педагогические аспекты работы в семье по реабилитации ребенка с глубокими нарушениями интеллекта

1. Особенности моторики детей с глубокими нарушениями интеллекта.

2.Особенностях восприятия, внимания и памяти детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

3. Особенности речи и мышления детей с глубокими нарушениями интеллекта.

4.Эмоционально-волевая сфера детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

5.Особенности детей с глубокой умственной отсталостью различных клинических групп.

6.Система учреждений для глубоко умственно отсталых детей.

7.Особенности семей детей-инвалидов.

8.Основные задачи работы социального педагога с глубоко умственно отсталыми детьми.

13. Проблемы социально-педагогической реабилитации детей-сирот

с умственной отсталостью в школах

1. Основные факторы, препятствующие успешности адаптации умственно отсталых лиц в обществе.

2. Специфика работы социального педагога с категорией детей (подростков) с нарушениями интеллекта, лишенных родительской опеки.

3. Направления деятельности социального педагога в образовательных учреждениях для лиц с умственной недостаточностью.

**14. Педагогические принципы и формы социальной реабилитации детей с недостатками в умственном и физическом развитии и специализированных учреждениях**

1.Проблемы индивидуального, индивидуально-коррекционного развития ребенка с особыми нуждами.

2.Роль семьи в индивидуально-коррекционном развитии и воспитании ребенка с особыми нуждами.

3.Педагогические критерии игры как формы и средства реабилитации. Основные виды игровой деятельности.

4.Специфика работы социального педагога с категорией детей (подростков) с нарушениями интеллекта, лишенных родительской опеки.

**15. Педагогическая культура социального работника**

1.Типичные формы проявления внешней педагогической культуры.

2.Уровни педагогической культуры. Сферы проявления педагогической культуры.

3.Пути формирования социально-педагогической культуры специалиста социальной сферы.

4.Пути повышения педагогической культуры социального педагога.

5.Понятие и содержание проблемы профессиональной деформации личности специалиста социальной сферы.

**ЛЕКЦИИ**

1. **Целостный педагогический процесс как система**

Латинское слово «процессус» означает «движение вперед, изменение».

**Педагогический процесс** – это развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых.

Педагогический процесс – это главная, объединяющая все система. В ней слиты воедино процессы формирования, развития, обучения, воспитания вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания.

Педагоги и воспитанники как субъекты являются главными компонентами педагогического процесса.

В структуре целостного педагогического процесса можно выделить:

- целевой компонент – совокупность всех целей и задач от генеральной (всестороннего и гармонического развития личности) до конкретных задач формирования отдельных качеств;

- содержательный компонент;

- деятельностный – взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом;

- результативный – отражает эффективность протекания процесса.

**Целостность,** единство – главные характеристики педагогического процесса, которые подчеркивают подчинение всех составляющих его процессов единой цели. ЦПП присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие.

В закономерностях отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. В столь сложной, большой и динамичной системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей.

Среди общих закономерностей педагогического процесса выделяются:

- закономерность динамики педагогического процесса. Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат;

- закономерность развития личности в педагогическом процессе. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от:

1) наследственности;

2) воспитательной и учебной среды;

3) включения в учебно-воспитательную деятельность;

4) применяемых средств и способов педагогического воздействия;

Эффективность педагогического воздействия зависит от:

1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами;

2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых;

Продуктивность педагогического процесса зависит от:

1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности;

2) интенсивности, характера и своевременности внешних стимулов;

Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от:

1) эффективности и качества чувственного восприятия;

2) логического осмысления воспринятого;

3) практического применения осмысленного;

Эффективность педагогического процесса зависит от:

1) качества педагогической деятельности;

2) качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых;

Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зависят от:

1) потребностей общества и личности;

2) возможностей общества;

3) условий протекания процесса.

**Принципы целостного педагогического процесса** – система исходных, основных требований к воспитанию и обучению, определяющая содержание, формы и методы педагогического процесса и обеспечивающая его успешность.

Целостный педагогический процесс строится на следующих принципах:

- гуманизации, что предполагает полное признание прав воспитанника и уважение к нему в сочетании с разумной требовательностью, опора на положительные качества воспитанника, создание ситуации успеха;

- демократизации, где есть взаимное уважение, такт и терпение во взаимодействии педагогов и воспитанников, индивидуально-ориентированный характер педпроцесса;

- природосообразности, т.е. педпроцесс строится соответственно возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников, направлен на поддержку и укрепление здоровья воспитанников, созданию ЗОЖ.;

- культуросообразности, что означает понимание педпроцесса как составной части культуры общества и семьи, как культурно-исторической ценности, максимальное использование семейной, региональной, конфессиональной, народной материальной и духовной культуры, обеспечение единства национального, интернационального начал в воспитании и образовании;

- научности, т.е. отбор содержания образования в соответствии с современным уровнем развития науки и техники;

- доступности, которая должна строиться на основе учета реальных возможностей, предупреждения перегрузок, требует переходить от близкого к далекому, от легкого к трудному, от известного к неизвестному;

- наглядности, что значит привлекать к обучению все органы чувств и обеспечивается применением разнообразных иллюстраций, демонстраций, ярких примеров и жизненных фактов;

- систематичности и последовательности, где главноечеткое структурирование знания и его логики, планирование учебного процесса, все должно вестись в неразрывной последовательности так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего (Я. А. Коменский);

- сознательности, активности, самостоятельности, т.е. **з**нания должны быть осознаны детьми, а для этого необходима высокая познавательная активность. В противном случае материал быстро забывается, становится эпизодом в жизни детей. Отсюда необходимость принципа сознательности и активности учения детей. Этот принцип направлен на формирование у детей сознательного понимания материала, сознательного отношения к обучению, познавательной активностью.

**Вопросы и задания для самопроверки и размышлений**

1. Раскройте понятие целостного педагогического процесса.

2. Охарактеризуйте закономерности целостного педагогического процесса.

3. Проанализируйте основные принципы педагогического процесса.

1. **ВОЗНИКНОВЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Во второй половине XIX века «отец немецких учителей» Адольф Дистервег предложил словосочетание «социальная педагогика» для обозначения педагогической деятельности с обездоленными и беспризорными детьми по профилактике правонарушений несовершеннолетних. В начале XX века известный немецкий философ Пауль Наторп выдвинул идею интеграции воспитательных сил общества с целью распространения культуры и просвещения в народе, он выступил за всеобщую педагогизацию общества и призвал к созданию воспитательных союзов, «союзов граждан», которые могли бы способствовать реализации этой идеи. Всю эту деятельность он также назвал социальной педагогикой [1].

Многое из того, что вкладывали в словосочетание «социальная педагогика» А. Дистервег и П. Наторп, содержалось еще в педагогических воззрениях и практической деятельности их предшественников — педагогов различных стран и народов, начиная с древних времен.

Нельзя не отметить, что еще в условиях первобытнообщинных порядков возникали элементы обучающе-воспитательной деятельности, охватывающей всех членов общества — детей и взрослых, и рассчитанной не только на трудовую, но и, если можно так сказать, на социально-идеологическую подготовку.

В древнем мире зарождаются идеи и даже традиции учета социальных факторов в процессе обучения и воспитания членов общества. В V веке до н.э. Демокрит говорил о зависимости воспитания от общественных условий. Платон (V—IV вв. до н. э.) воспитание считал условием развития человека от рождения до смерти, а также связывал судьбу общества с образовательно-воспитательным развитием всех его граждан. Аристотель (IV в. до н. э.) выдвинул идею необходимости единства физического, умственного и нравственного развития человека, под которым он понимал только свободного члена античного полиса, раб для него лишь «говорящее орудие». А известный римский ритор М. Квинтилиан (I в. н. э.) в своем педагогическом сочинении «О воспитании оратора» заметил, что условия семейной жизни, включая языковое общение внутри семьи, влияют на развитие человека в целом, ораторские способности в особенности.

Существовавшие в античное время системы обучения и воспитания имели четкую социальную и идеологическую направленность, в которой отражались характер государства, особенности его социально-экономической и политической жизни. Примерами могут быть знаменитые спартанская и афинская системы воспитания, различия между которыми определялись различием в общественных и политико-идеологических порядках.

В период Средневековья система образования и воспитания носила четко выраженный сословно-идеологический характер, который в эту эпоху в большой мере определялся религией и церковью. Но уже в конце Средневековья и в период Возрождения начинает утверждаться идеология гуманизма и освобождения человека от сословных зависимостей. Т. Мор в книге «Утопия» и Т. Кампанелла в книге «Город солнца» выступают уже с идеями бессословного обучения и воспитания, господствующей ценностью провозглашается земная жизнь во всем доступном для того времени многообразии.

В Новое время по мере утверждения буржуазных порядков и осознания познавательной и экспериментально-практической деятельности человека как фактора общественного развития реанимируется известная идея Платона об обучении человека «от колыбели до могилы», появляются концепции *прагматического воспитания.* В педагогических сочинениях Я. А. Коменского развивается концепция пампедии — непрерывного овладения каждым человеком на протяжении всей жизни пансофией. В книге Дж. Локка «Мысли о воспитании» в соответствии с нарождающейся системой буржуазных ценностей излагается программа обучения и воспитания будущего джентльмена, содержание которой носит реальный характер и облегчает ему вхождение в жизнь.

В XVIII в., названном веком Просвещения, в сознании общества утверждается мысль о том, что обучение и воспитание являются созидательно­-преобразующим фактором развития общества, а человек должен быть всегда целью, а не средством развития в соответствии с ценностями свободы, равенства и братства. На этой почве активно развивается концепция свободного воспитания. В период Великой французской буржуазной революции был предпринят ряд реформ, содействовавших развитию бессословной всеобщей системы образования в стране.

С конца XVIII в. все более усиливается внимание теоретиков и практиков педагогики к вопросам обучения и воспитания широких слоев населения, преодоления влияния схоластики и сближения содержания образования с жизнью. Среди педагогов такого направления выделяется в эти годы деятельность швейцарского педагога И. Песталоцци. Его учение о роли труда в воспитании и саморазвитии ребенка, создание слогообразующего способа обучения сделали доступным обучение грамоте ребенка в любой семье. Его педагогическая работа с сиротами, для которых он на свои личные деньги приобретал дома, превращая их в школы-интернаты, ознаменовали новое качество в содержании и методах обучения и воспитания.

В XIX в. развитие фабрично-заводского производства, прокатившиеся по Европе войны, революционные выступления рабочих и крестьянских масс, национально-освободительные движения и многие другие события и факторы сделали неизбежными демократические тенденции в области культуры и образования. Господствующие круги передовых стран вынуждены были в известной мере содействовать развитию системы образования для народных низов, как это было, например, во Франции, Англии, Японии. В педагогической теории и практике потребности в демократизации образования и наполнении его реальным содержанием, соответствующим достигнутому уровню культуры, нашли выражение в педагогических воззрениях А. Дистервега, П. Наторпа, а также в определенной степени и в идеях теоретиков так называемой «педагогики реформ», представленной Г. Кершенштейнером, В. Лайем, Дж. Дьюи и другими педагогами в конце XIX — начале XX вв.

Г. Кершенштейнер выдвинул концепцию *«гражданского воспитания»,* согласно которой народная «трудовая» школа должна учить детей безусловному повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей социальному происхождению. В. Лай предложил «педагогику действия», основанную на формуле «воздействие — реакция», в соответствии с которой воспитание и обучение рассматривается как система внешних воздействий на учащихся и их ответных реакций в виде занятий рисованием, лепкой, моделированием, черчением, музыкой, танцами, различными устными и письменными работами, ухода за животными и т.п. Дж. Дьюи явился основоположником «прагматической педагогики», согласно которой умственно развиваться ребенок или взрослый должен в зависимости от своих интеллектуальных импульсов и склонностей, полученных им по наследству. При воспитании ребенка необходимо учитывать подобного рода наследственность, а также полученный им в семье, в своей социальной среде практический опыт. Школа будущего, по Дж. Дьюи, должна быть органически связана с социально-экономическими потребностями общества.

С позиции нашего времени бросается в глаза вольное или невольное зауживание названными теоретиками «педагогики реформ» содержания обучения и воспитания рамками социального положения или происхождения детей, снижение доли умственного развития и преувеличение простых форм труда в качестве цели и средства образования. Однако в те времена и такого рода педагогические подходы были определенным шагом вперед, способствовавшим прогрессу в педагогической области.

В 20—30-е годы в Западной Европе были распространены идеи *«общинного воспитания»* и *«общинных школ»,* первые проекты которых появились в Великобритании и США. В отличие от «неформального», «открытого» обучения, вместо традиционных классов в них были открыты площадки или залы для занятий без перегородок, введено было гибкое расписание без традиционных уроков и звонков, основным методом обучения был метод «открытия», а обстановка на занятиях приближалась к семейным условиям. В то же время обычная школа превращалась в образцовый культурный и досуговый центр общины. В 60-е годы ХХ в. «общинное воспитание» рассматривалось как средство осуществления социальных изменений в общине, а воспитатель рассматривался как «агент социальных изменений».

Среди альтернативных традиционной школе форм обучения и воспитания следует назвать и так называемую *Вальдорфскую школу,* породившую широкое международное Вальдорфское движение. Немалое число детских садов и школ, основанных на принципах Вальдорфской педагогики, действуют и в современной России.

Первая школа с таким названием была основана для детей рабочих и служащих табачной фабрики «Астория» в Вальдорфе в 1919 г. известным антропософом, художником и теоретиком в области социальных наук Р. Штейнером. По Р. Штейнеру, человек не конкретно-историческое существо и не совокупность общественных отношений, а вневременное и вечно постоянное явление, единство духа, души и тела.

Фазам физического развития человека, которые Штейнер рассматривал как процессы созревания, было подчинено развитие мышления и морали. В этой связи школу он рассматривал как часть «свободной духовной жизни» и выступал против того, чтобы школа готовила человека таким, каким требует государство, и чтобы в каждой ступени обучения отражались потребности государства. По его мнению, нельзя из подрастающего поколения делать то, что хочет социальный порядок. В связи с этим он был против государственной школы, против того, чтобы система образования создавалась в соответствии с экономической необходимостью — это означало бы, по его представлению, подавление свободы духа.

Вся деятельность Вальдорфской школы строилась на принципе самоуправления. Создавался общественный совет, куда входили родители, учащиеся, учителя, а также все, кто способствовал развитию школы. Учителя не были государственными служащими, не существовало давления на учителей, в школе не было директора. В качестве важнейших педагогических принципов были провозглашены: отказ от заранее запланированных целей воспитания, ориентация на уровень развития, социальный опыт и потребности отдельного учащегося, индивидуальное стимулирование и отказ от оценок за успеваемость, использование разнообразной практической деятельности, акцент на развитие эмоционального восприятия через музыкальные и художественные предметы, развитие свободы духа, чувства общности, идентификации с группой, сообществом, тесное сотрудничество с родителями, воспитание в духе сотрудничества и классовой гармонии и т.п.

В этих и других принципах нашли отражение недовольство тотальной экономизацией общества и господством государственно-бюрократической системы управления культурой и системой образования, которые Р. Штейнером рассматривались как потеря индивидуального духовного и душевного богатства человека.

В XX в. формируются потребности гуманизации и демократизации общества, создания на этой базе условий для развития личности. Эти тенденции нашли выражение в педагогических концепциях и экспериментах. Обучение и воспитание все чаще оцениваются и разрабатываются как целенаправленные средства осуществления социализации человека на протяжении всего возрастного развития. Ставится задача, чтобы каждый человек все больше осознавал глобальные масштабы своей деятельности, формировал планетарное сознание, ощущал личную ответственность за будущее человеческой цивилизации. В соответствии с таким понятием теории и практики социального воспитания целью его объявляется «способность к социальному действию ».

Большой вклад в такое понимание обучения и воспитания внесли теоретики педагогической антропологии М. Шелер, Хельмут Плеснер, О.Ф. Больнов и др. Было признано, что человеческая сущность должна изменяться, что цель воспитания не простое дополнение к сущности человека, а изначально присущее человеческому бытию качество. Еще в 20-е гг. М. Шелер рассматривал воспитание как глобальное становление.

В 30-е гг. Хельмут Плеснер выдвинул идею неизмеримости человека, согласно которой последний не имеет твердо установленного центра, двойственно воспринимает мир и себя в нем, а потому ему нельзя установить границу, меру существования. Цели и потребности человека следует выводить из конкретных ситуаций, рассматривать в контексте происходящих событий.

Педагогика должна выполнять функции постоянной корректировки и стимулирования человеческой свободы. О. Больнов поднял проблему неустойчивости форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей. Воспитание должно помогать человеку осознавать социальные ситуации, обновленческий характер кризиса, давать внутренние силы для преодоления социальных трудностей.

Г. Рот, И. Дерболов, Е. Финк и другие ученые поставили вопрос о необходимости исследования форм обучения и воспитания с точки зрения процессов взросления, а также таких феноменов человеческого существования, как зрелость, любовь, смерть, а также работа, игра и т.д.

Под влиянием подобных идей педагогика неуклонно выходила и выходит за рамки школы и детско-юношеского возраста ее объектов. Е. Молленхауэр видел задачу педагогики в том, чтобы оказать молодежи помощь в быстрой адаптации к социальной системе и противостоянии негативным отклонениям от норм поведения. Г. Параффенберг призвал распространить влияние педагогики на население всех возрастов, а X. Мискес дополнил этот призыв идей разработки геронтогогики как науки об образовательно-воспитательной работе с пожилыми и престарелыми людьми. [1, 2]

В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах так называемой системы социального образования, то есть обучения и воспитания «аномальных людей. В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. В этом контексте закладываются основы формирования новой культурной нормы: уважение различий между людьми, признание всех людей обучаемыми независимо от степени и тяжести нарушения в их развитии.

В этом отношении и Россия не была и не является исключением. В известном памятнике древнерусской культуры и педагогики «Поучении Владимира Мономаха» (XII в.) было уже сказано о необходимости связи воспитания с практическими потребностями человека, обоснована идея деятельного отношения к жизни.

С древних времен на Руси создавались руководства морального характера, определяющие поведение человека в семье, обществе, его взаимоотношения с другими людьми, — с конца XVI века их называют «домостроями». В одном из таких руководств в качестве главного средства воспитания детей «всякому порядку» названы дом, семья, живой пример родителей.

Семья в России долгое время была основным воспитателем. Система государственных школ, созданная к концу XVIII в., была ориентирована только на обучение, в ней недооценивались задачи формирования личности ребенка. Поэтому и в XIX в. среди педагогических тем приоритетное место занимали вопросы воспитания и обучения детей в семье. О роли семьи в воспитании детей писали В.Г. Белинский, А.И. Герцен, В.Н. Шелгунов и другие передовые люди России 19 века. Особый вклад внес П.Ф. Лесгафт. В труде «Семейное воспитание ребенка и его значение» он обосновал цели, задачи, содержание и методы семейного воспитания. Провозглашенные им принципы — индивидуальный подход, уважение личности ребенка, развитие его самодеятельности и творчества, учет влияния взрослых и семейной сферы — закрепились в педагогике семейного воспитания.

С именем П.Ф. Каптерева связана постановка проблемы соединения семейного и общественного воспитания. Он выступал за организацию яслей и приютов для детей рабочих и крестьян, детских садов и семейных школ для детей «достаточных классов», под его редакторством издавалась «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», он был инициатором и организатором первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию в 1912-1913 гг. в Петербурге. [3]

В XIX веке было заложено начало традиции соединения обучения с жизнью, наполнения его содержания идеями гражданственности и социальной активности. Одним из известных педагогов России Н.И. Пироговым в начале 60-х годов был поставлен вопрос об изменении содержания образования в соответствии с тенденциями развития науки и общества.

Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский первый поставил вопрос о целостности формирования личности в процессе обучения и воспитания; подчеркивал большую роль в этом процессе природы, семьи, школы, общества, народа, его религии и его языка. К.Д. Ушинский сформировал принцип деятельностного подхода в процессе обучения и воспитания, который сохраняет свое значение и в наши дни. В своем капитальном труде «Человек как предмет воспитания, или Педагогическая антропология» он убедительно показал, что путь к воспитанию счастливого человека лежит не через наслаждения, создание обстановки комфорта в жизни, а в процессе освоения каждым человеком соответствующей его склонностям и способностям жизнидеятельности в целом.

В истории педагогической мысли и практики России важное место издавна занимала забота о *сиротах и обездоленных* — тех группах детей, обучающе-воспитательную работу с которыми А. Дистервег назвал социальной педагогикой.

Еще князь Владимир Красное Солнышко возложил в 996 г. призрение детей-сирот на духовенство. Князь Ярослав Мудрый даже учредил для сирот училище, где призревались и обучались на его средства 300 юношей. При Иване Г розном призрение сирот было включено в круг задач органов государственного управления, в частности был создан Церковный патриарший приказ, который ведал сиротскими делами. Стоглавым собором (1551 г.) было определено каждой церкви открывать училище «для наставления детей грамоте», а для сирых и немощных создавать при церкви богадельни. При Алексее Михайловиче были созданы приказы общественного призрения сирот, а также «сирых и убогих». В 1682 г. был издан указ Федора Алексеевича об открытии специальных домов для нищих детей (безродных сирот), где их обучали грамоте и занятиям, которые «во всяких случаях нужны и потребны ».

Но сравнительно широкий размах государственная политика воспитания детей-сирот приобрела в XVIII в. В 1706 г. новгородский митрополит Иов построил за собственный счет воспитательный дом для «незаконнорожденных». В 1715 г. Петр I издал Указ, предписывающий устраивать в Москве и других городах России госпитали для незаконнорожденных детей. Из этих госпиталей детей затем передавали в учение к мастеру, в услужение в семьи горожан или по деревням в крестьянские семьи. Эта форма воспитания детей-сирот широко практиковалась в России в конце XVIII — начале XIX в. На местах по-прежнему призрение детей-сирот возлагалось на сельские общины, монастыри и помещиков.

Оживление внимания государства к детям-сиротам после Петра I произошло при Екатерине П. Продолжал действовать Приказ общественного призрения, а в апреле 1764 г. был открыт Московский воспитательный дом. Позднее по частной благотворительной инициативе воспитательные дома открылись и в других городах, учреждались и сиротские дома.

Особую активность в благотворительной деятельности по устройству детей-сирот проявила супруга Павла I Мария Федоровна, которая слыла «министром благотворительности», так как особенно заботилась о вдовах, сиротах, слепых и глухонемых. После смерти императрицы было учреждено Ведомство учреждений Императрицы Марии, которое ведало не только призрением бедных и сирот, но и институтами благородных девиц, женскими училищами, гимназиями, школами для глухих и слепых, детскими приютами и сиротскими институтами.

Еще в конце 30-х годов XIX в. были созданы Московский и Гатчинский сиротские институты. В Московском институте воспитывались только девочки, которые готовились быть домашними воспитательницами и наставницами, а в Гатчинском — только мальчики. В те же годы создаются первые частные детские приюты. В пореформенной России XIX в. призрение сирот и бедных детей осуществлялось не только Ведомством учреждений Императрицы Марии, но и земскими органами.

В начале XX в. на развитии обучения и воспитания в России сказалось влияние демократического и революционного движений. Стали больше обращать внимание на детей рабочих и крестьян в целом. Открываются народные рабочие классы на окраинах, народные университеты, бесплатные народные библиотеки, детские сады для детей бедноты, воскресные школы и учительские курсы. В те же годы создаются детские летние.

В начале XX в. широкое распространение получили идеи свободного воспитания, поборниками которых были, в частности, К.Н. Венцель и С.Т. Шацкий. К.Н. Венцель создал нового типа учебно-воспитательные учреждения — «Дом свободного ребенка», «Общество друзей естественного воспитания», «Родительский клуб», «Музей образцовых детских игрушек», в которых весь учебно-воспитательный процесс планировался таким образом, чтобы, по его словам, создать ребенку условия для развития дремлющих в нем творческих сил на основе самоуправления, интереса и любознательности.

В советский период педагогическая деятельность принимает вид единой общегосударственной системы, охватывающей все слои населения. В стране были решены такие социально-педагогические задачи, как ликвидация неграмотности и беспризорничества, создание новой по содержанию системы образования, которая была доступна на бесплатной основе каждому члену общества, введение всеобщего среднего образования.

В этой связи большой интерес представляют идеи и опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского и А.С. Макаренко. Эти выдающиеся педагоги преследовали цель воспитания нового человека, честного и инициативного труженика, образованного и высокоморального коллективиста. Их идеи и практика были рассчитаны на то, чтобы оторвать детей от неблагоприятной среды и создать условия для развития у них положительных моральных качеств и способностей, адекватных целям создавшегося социалистического общества.

С.Т. Шацкий продолжал трудиться над разработкой идеи влияния окружающей среды на формирование личности ребенка, с одной стороны, влияния ребенка на окружающую среду, с другой стороны. В.Н. Сорока-Росинский в 1918—1925 гг. возглавлял школу для трудновоспитуемых им. Ф.М. Достоевского в Петрограде, художественное описание которой дано бывшими ее воспитанниками Г. Белых и Л. Пантелеевым в книге «Республика ШКИД». Исходным принципом деятельности этой школы было отношение к трудновоспитуемому, как к формирующейся личности, а главными средствами — коллективный и четко организованный труд, который никогда не применялся как наказание, а также детское самоуправление.

А.С. Макаренко в 1920—1928 гг. возглавлял колонию для несовершеннолетних преступников, а позднее трудовую колонию им. Ф.Э. Дзержинского. В основу своей работы и работы коллектива педагогов и воспитанников он положил принципы равенства прав и обязанностей обеих сторон, четкой организации труда, учета общественного мнения в лице совета командиров и общего собрания воспитанников. Опыт работы в колонии и трудовой коммуне А.С. Макаренко описал в книгах «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», и др. Вместе с тем нельзя не отметить, что развитие системы воспитания и обучения детей и молодежи в советский период происходило в условиях жесткого партийно-государственного регулирования всех сторон жизни общества, приоритета общественного над личным и моноидеологического господства.

В 90-е годы в России возникают новые социально-экономические, политические и социокультурные условия, среди которых выделяются демократизация и плюрализм, редуцирование роли государства в обществе, углубление экономических и социальных различий, переосмысление прав, обязанностей и смысла жизни человека, акцент на потребностях и интересах индивида и семьи. В российском обществе ведется разработка новых социально-идеологических ориентиров, в соответствии с которыми создается новая система обучения и воспитания, культурно-просветительной деятельности в стране.

В современных условиях потребность в социально-педагогической теории и практике не исчезла, а, напротив, усилилась, потому что, с одной стороны, усиливается роль социальных факторов в жизни общества и отдельных людей, а с другой — не уменьшается, а увеличивается число детей и взрослых, которые нуждаются в социальной защите вообще, в оказании социально-педагогической помощи в особенности. В российском обществе развиваются процессы распада семьи, растет число обездоленных, а также не получающих необходимую обучающе-воспитательную помощь детей.

Все это требует активизации работы всего общества, специалистов в области воспитания и обучения по разработке социально-педагогической теории и практики применительно к современному этапу развития общества.

1. **Основные этапы технологии профилактической деятельности с детьми и подростками**

Технология профилактической работы включает три аспекта, тесно связанных между собой: структурный, содержательный и организационно-методический. Чтобы выявить этапы технологии профилактической работы с детьми и подростками мы выяснили, что:

– наиболее предпочтительная форма воспитания ребенка – это семья.;

– память о родителях, надежда на возвращение в родную семью, до последнего момента сохраняется у ребенка.;

– родительские чувства при деградации личности угасают одними из последних;

– при своевременном вмешательстве, проведении социальной работы с семьей можно в значительной мере изменить сложившуюся ситуацию и создать условия для возвращения ребенка в родную семью;

– помещение ребенка в интернат нередко является ущемлением его прав.

С точки зрения В. П. Беспалько, любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология — на науке. Будучи по сути технологиями социального типа, социально-педагогические технологии подразделяются на: субъектные технологии – индивидуальные, групповые, сферные и массовидные. К индивидуальным (персональным) технологиям относят технологии саморазвития, самозащиты, самосохранения, самообеспечения, самообучения, самоорганизации и т. д. Групповые технологии могут быть разделены в зависимости от половозрастных признаков, статусных, профессиональных и т.д. Например, для безработных это технологии трудоустройства, для бывших заключенных, беспризорных — технологии реадаптации, для подростков – технологии адаптации к условиям современного общества, для лиц с ограниченными физическими возможностями – трудотерапия, для семей – семейная психотерапия и т.д.Число социальных групп и слоев, требующих социальной помощи, все время возрастает, усложняются их проблемы, следовательно, растет и число социальных групповых технологий. Массовидные технологии касаются большого массива населения, всего общества (например, пиаровские технологии).

Деятельностные технологии*:*

– направленные на совершенствование социально-педагогической работы как вида деятельности;

– направленные на улучшение деятельности организационных структур социально-педагогической работы (техники управления, прогнозирования, моделирования, проектирования);

– оптимизирующие деятельность социального педагога (консультирование, корректировка, установление проблемы и т.п.);

– улучшающие деятельность клиента (установка на успех, снятие комплексов, улучшение коммуникативных навыков и т.д.);

Средовые технологии,например, технологии оздоровления окружающей человека среды (как природной, так и социальной) и ее совершенствования (коррекция процессов общения, техники профилактики и разрешения конфликтных ситуаций, развитие стрессоустойчивости, превентивные меры по преодолению нарушений адаптации и т.п.).

Кроме того, можно выделить следующие группы технологий:

– «кабинетные», «лабораторные» (искусственно созданные во временных условиях), «полевые» (в реальной среде);

– разработанные, адаптированные, внедренные и полностью используемые;

– внедренные, но используемые слабо;

– невнедренные;

– разработанные технологии, имеющие методики обучения им, и разработанные, но не имеющие таких методик.

Каждый вид социально-педагогической технологии имеет свои особенности и способы освоения.

Основу технологического процесса составляет алгоритм действий (операций). Диагностический этап. Анализ исходной ситуации:

– определение степени трудности и опасности ситуации для ребенка;

– определение того, входит ли она в круг проблем, которые должен решать социальный педагог;

– выявление причин, ее породивших;

– постановка проблемы;

– определение степени переживания и осознания проблемы ребенком, т.е. ее актуальности для него;

– готовность или неготовность ребенка к решению проблемы.

Вариант Л. В. Мардахаева предполагает пять взаимосвязанных этапов:

1) диагностико-прогностический;

2) этап выбора (разработки) оптимальной технологии;

3) этап непосредственной подготовки к реализации выбранной технологии;

4) реализационный;

5) экспертно-оценочный.

Традиционно структура общей технологии включает 5 этапов:

1) диагностико-прогностический, это этап диагностики объекта, определения его социально-педагогических проблем, построение прогноза вероятного развития, этап получения начальной информации;

2) этап выбора оптимальной технологии: определение цели работы с клиентом; выбор одной из имеющихся технологий с учетом ситуации, индивидуальности клиента, его проблем, возможностей специалистов;

3) этап непосредственной подготовки к реализации выбранной технологии. Необходим для выявления математических, технических, организационных и методических аспектов;

4) основной этап - реализационный;

5) экспертно-оценочный. Оценка результатов реализации технологии.

В разработках научного коллектива под руководством И. Г. Зайнышева также выделено пять этапов технологической деятельности:

1) Предварительный этап. На этом этапе осуществляются операции выявления, оценки и ранжирования проблемы, выяснения факторов, обусловивших ее возникновение. Организатор социальной деятельности настраивается на ее решение, мобилизует свой интеллектуальный, морально-психологический и профессиональный потенциал. Одновременно уточняются критерии действенности и эффективности деятельности социальных служб при решении обозначенной социальной проблемы. При этом критерии успеха действий социальных служб и специалистов могут отражаться в постановке и формулировании цели и конкретных задач социальной работы;

2) Этап целеполагания. На этом этапе происходит первичное формулирование целевой установки деятельности специалистов и организаторов социальной работы. Цель обусловливает выбор средств и способов ее достижения, определяет направления поиска дополнительных источников информации об условиях и социальной среде жизнедеятельности клиентов;

3) Этап обработки и н ф о р м а ц и и. На этом этапе технологического процесса идет поиск дополнительных источников информации, сбор и систематизация информации, ее анализ и обобщение. Выводы, вытекающие из результатов аналитической работы, составляют содержательную базу для уточнения цели и задач, для выработки программы действий, определения содержания, организационных форм и методов социальной работы;

4) Процедурно-организационный этап. На этом этапе осуществляется последовательная реализация намеченных программой мер социального воздействия конкретными исполнителями в обозначенное время и сроки, сопоставление и соизмерение результатов с критериями успешности социальной деятельности;

5) Контрольно-аналитический этап. Это завершающий этап технологического цикла, на котором анализируются итоги деятельности специалистов, выявляются факторы, способствующие положительному решению задач социальной деятельности, и намечаются пути устранения недостатков.

В современной научной литературе существуют различные классификации социально-педагогических технологий, среди которых выделяют следующие:

1) целевого назначения: технологии развития, воспитания, педагогической коррекции, реабилитации, профориентации;

2) комплексного назначения: технологии, предполагающие достижение одновременно нескольких целей;

3) социальные технологии работы с учеником, студентом, правонарушителем;

4) возрастные технологии работы с ребенком, подростком, юношей;

5) личностные технологии работы с подростком-клептоманом, в состоянии депрессии, склонным к суициду, одаренным и др;

6) групповые технологии работы с группой, коллективом, семьей.

Социально-педагогические технологии реализуются в ходе взаимодействия социального работника с клиентом в социуме и использования всего арсенала средств и возможностей. Этот процесс в значительной степени детерминируется условиями, в которых он осуществляется. Три уровня условий определяют состояние социума и клиента: общесоциальный, региональный и местный.

Общесоциальные условия характерны для жизни всех людей социума, в котором живет клиент и действует социальный работник.

Выбор методов социальной работы определяется и ее разнообразными региональными условиями – городскими, сельскими, этническими, природными, экономическими, конфессиональными и др.

Социальная профилактика (предупреждение, превенция) – деятельность по предупреждению социальной проблемы, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин. Профилактика направлена на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов и «групп риска»; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей; содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии их внутренних потенциалов.

Выделяют три уровня социальной профилактики.

1. Общесоциальный уровень (общая профилактика) предусматривает деятельность государства, общества, их институтов, направленную на разрешение противоречий в области экономики, социальной жизни, в нравственно-духовной сфере и т. п. Она осуществляется различными органами государственной власти и управления, общественными формированиями, для которых функция предупреждения преступности не является главной или профессиональной.

2. Специальный уровень (социально-педагогическая профилактика) состоит в целенаправленном воздействии на негативные факторы, связанные с отдельными видами отклонений или проблем. Устранение или нейтрализация причин этих отклонений осуществляется в процессе деятельности соответствующих субъектов, для которых профилактическая функция является профессиональной.

3. Индивидуальный уровень (индивидуальная профилактика) представляет собой профилактическую деятельность в отношении конкретных лиц, поведение которых имеет черты отклонения или проблемности.

В зависимости от стадии развития проблемы профилактика бывает нескольких видов: ранняя профилактика, непосредственная профилактика и т.п. В социальной профилактике нуждается все население, и прежде всего люди, входящие в «группы риска». Однако подходы к этим категориям людей различны, как различны программы социально-профилактической работы в случаях конкретных проблем и ситуаций риска.

Одно из направлений профилактической деятельности социального педагога – профилактика дезадаптации*.* Термин «адаптация» употребляется, с одной стороны, для характеристики уровня приспособленности человека к условиям среды. С другой стороны, адаптация выступает как процесс приспособления личности к меняющимся условиям.

Дезадаптивное поведение бывает двух типов:

1. Поведение агрессивного типа в простейшей форме можно представить как атаку на препятствие или барьер. Однако при осознании возможной или явной опасности агрессия может направляться на любой случайный объект, на посторонних людей, не причастных к ее причинам, т.е. вымещаться не на истинных объектах или препятствиях, а на их случайных заместителях. Она выражается в грубости, резких вспышках гнева по ничтожным поводам или вовсе без видимых причин, в недовольстве всем, что происходит, особенно требованиями, предъявляемыми к агрессивной личности.

2. Бегство от ситуации – уход человека в свои переживания, обращение всей его энергии на генерацию собственных негативных состояний и т.п. Развиваются тревожно-депрессивные симптомы. Человек начинает видеть самого себя источником всех бед и проникается чувством полной безысходности, так как повлиять на среду и ситуацию он считает себя неспособным. Такие люди замкнуты, отрешены, погружены в мир тягостных раздумий. Стадиями социальной дезадаптации, с которыми чаще всего приходится иметь дело социальному педагогу, являются школьная и социальная дезадаптация. Школьная дезадаптация – несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям школьного обучения, овладение которыми становится затруднительным или в крайних случаях невозможным. В результате появляются «педагогически запущенные» несовершеннолетние, неуспевающие и склонные к конфликтам. Как правило, различные поступки и асоциальные проявления у них объясняются не незнанием, непониманием или неприятием общепринятых моральных и правовых норм, а неспособностью тормозить свои аффективные вспышки или противостоять влиянию окружающих (аффективный и волевой уровни). Педагогически запущенные несовершеннолетние при соответствующей психолого-педагогической поддержке могут быть реабилитированы в условиях школьного социума.

Социальная дезадаптация – более высокая степень дезадаптации, характеризующаяся асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, дерзкие выходки) и отчуждением от основных институтов социализации - семьи и школы. Такие подростки нуждаются в более серьезной социально-педагогической и социально-психологической помощи, которая лучше всего может быть оказана в специализированных учреждениях (центры социально-педагогической реабилитации и т.п.).

Основными направлениями профилактики дезадаптивного поведенияв деятельности социального педагога являются:

– ранняя диагностика детей «группы риска». По мнению Н. А. Рычковой, можно выделить следующие группы детей, имеющих повышенный риск развития дезадаптивных форм нарушения поведения:

– дети, находящиеся на воспитании в семьях с различным уровнем социальной дезадаптации;

– дети с высокой наследственной отягощенностью психическими и психосоматическими заболеваниями; дети с гипердинамическим синдромом;

– дети, находящиеся в условиях депривации;

– дети, находящиеся под гиперопекой со стороны родителей, близких, воспитателей;

– консультационно-разъяснительная работа с родителями, педагогами;

– мобилизация воспитательного потенциала среды, работа с контактными группами несовершеннолетнего, в том числе семьей;

– организация коррекционно-реабилитационной деятельности в зависимости от уровня дезадаптации, привлечение необходимых специалистов, обращение к помощи специализированных учреждений, центров, служб;

– патронаж дезадаптированных несовершеннолетних;

– разработка и реализация целевых программ и технологий, направленных на профилактику и коррекцию нарушений поведения.

Социальная педагогика располагает целым комплексом методов, которые позволяют социальному работнику создать условия для положительного саморазвития клиента, его социальной адаптации и защиты, т.е. достичь целей и задач социальной работы. Все социально-педагогические методы можно сгруппировать, исходя из разных принципов.

Классифицируя эти методы, используемые в социальной работе, мы исходили из следующих принципов:

– принцип конкретно-исторического подхода, т.е. выделение ведущих направлений на основе тщательного изучения и анализа обстановки, наличных сил и возможностей;

– принцип гармонии просвещения и организации практической деятельности клиентов, т.е. сочетание словесных и практических методов;

– принцип коллективного творчества, т.е. заинтересованное включение в процесс всех его участников (клиентов, социальных работников, родителей, общественности). Реализация этого принципа является источником разнообразия содержания и методов деятельности, дает возможность воздействовать на каждого участника социальной работы;

– принцип преемственности, т.е. координация деятельности социального работника с различными социальными учреждениями, организациями, службами, объединение их усилий, совместная работа, ликвидация дублирования и непроизводительной траты сил;

– принцип комплексности, т.е. обеспечение в каждом виде деятельности многих аспектов социальной работы.

Педагогические технологии адаптации предусматривают обучение прежде всего новым профессиям, способам обеспечить свое существование и жизнь собственной семьи при помощи адекватных изменившимся условиям способов.

1. **ПОНЯТИЕ, ПРИНЦИПЫ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ**

**СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

С возникновением семьи на протяжении многих тысячелетий семейное воспитание было практически единственной формой воспитания детей в обществе; школ и других воспитательных учреждений было мало, и они обслуживали незначительную часть детей, главным образом из привилегированных классов. Сословно-классовый характер общества определял различное содержание и направленность семейного воспитания в разных социальных группах.

В системе воспитания и образования, сложившейся в Афинах в VII—V веках до нашей эры, главенствующее положение занимало семейное обучение и воспитание. В отличие от спартанской системы воспитания, которая была государственной, в Афинах дети до 7 лет находились в сфере семейной педагогики. Для девочек, в соответствии с положением женщины в рабовладельческом обществе, существовала только система домашнего воспитания.

Многие принципы спартанской и афинской систем воспитания и образования получили дальнейшее развитие в Риме (VI в. до н. э.). Как и в Афинах, мальчики до 7-летнего возраста, а девочки и дольше росли и воспитывались под надзором матери или пожилой родственницы. С 7 лет мальчики начинали учиться, чаще всего под руководством отца. Обучение преследовало чисто практическую цель — подготовить ребенка к общественной, военной и хозяйственной деятельности в тех ее формах, которые были обусловлены социальным положением семьи.

Главное внимание в системе древнерусского воспитания обращено было на житейские правила. Школой душевного спасения для мирян была приходская церковь с ее священником. Когда дети подрастали, родители обучали их «промыслу и рукоделию», отец — сыновей, мать — дочерей. В древнерусской педагогике важнейшим средством воспитания являлся живой пример, наглядный образец. К XVI веку относится сборник наставлений относительно быта, хозяйствования и воспитания детей в семье — «Домострой» священника Сильвестра, содержащий советы относительно «домашнего устроения». Наряду с требованиями строгости и суровости по отношению к детям «Домострой» призывает родителей любить своих детей, заботиться об их хорошем воспитании.

Новые общественные потребности, вызванные развитием капиталистических отношений, усложнение социальных и культурных связей общественной жизни, прогресс науки и техники вызвали рост интереса к знаниям, усилили потребность в новом характере и направлении воспитания. Несмотря на то, что семейное воспитание продолжало еще длительное время оставаться господствующей формой, постепенно, создаются благоприятные условия для развития общественной системы воспитания детей в специальных педагогических учреждениях, и в первую очередь в школе. В XVIII веке в России появляются первые воспитательные общества.

С появлением же общественного воспитания возникла проблема соотношения семьи и школы в общем процессе воспитания. Решалась она по-разному — в зависимости от господствовавшего общественного строя, от философских и социально-политических взглядов того или иного мыслителя или педагога-практика. Так, по убеждению Квинтилиана, теоретика ораторского искусства в Древнем Риме, общественное (школьное) воспитание имеет больше достоинств по сравнению с индивидуальным (домашним). Чешский педагог XVII века Я.А. Коменский, выделив 4 ступени развития подрастающего поколения (детство, отрочество, юность, возмужалость) и, наметив для каждой ступени 6-летний период воспитания (6-летняя школа), указывал, что для детства такой школой является материнская школа в каждой семье. Решительным сторонником индивидуального воспитания в семье под руководством гувернеров являлся английский философ XVII века Дж. Локк. Французский просветитель XVIII в. Ж.-Ж. Руссо утверждал, что «воспитывать детей должны сами родители».

У Руссо мы видим культ так называемого «естественного» развития индивидуума для того, чтобы он мог найти, прежде всего, самого себя. В то время как немецкий философ Наторп подчеркивает, что человек должен быть воспитан не для индивидуальной жизни, а для жизни с другими, выдвигая, таким образом, идею общности, жизни для целого, но не для себя. Человеку необходимо помочь развить социальные функции для жизни в обществе.

То же стремление изменить отношение общества к проблемам воспитания заставило французских философов XVIII века, в частности Гельвеция, отдать решительное предпочтение общественному (школьному) воспитанию перед семейным при условии, что школы будут изъяты из рук духовенства и организация их будет передана государству. На тех же позициях стоял и английский социалист — утопист XIX века Р. Оуэн. Однако другие педагоги не противопоставляли столь резко школьное воспитание семейному. Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (конец XVIII — начало XIX в.) подчеркивал, что к осознанию своей связи с человеческим родом каждый приходит в процессе семейного воспитания.

Таким образом, следует отметить, что развитие общественного и семейного воспитания шло по трем основным направлениям.

*Первое* — это признание за семейным воспитанием ведущей роли. Именно в семье закладываются основы будущей жизни ребенка.

*Второе* — недооценка роли семьи. Обострение внутрисемейных противоречий в различные периоды исторического развития, вызванное теми или иными социальными, политическими и культурными условиями, приводит к снижению уровня престижа семьи как основы естественного воспитания человека.

И *третье* — общественное и семейное воспитание выполняют свое назначение только в единстве. Воспитание детей не личное дело родителей, а их гражданский долг.

Осознание неразрывной связи воздействия школы с влиянием семьи и среды привело к идее народности и самобытности воспитания, которая в России была разработана в педагогической системе К.Д. Ушинского. Первой и основной задачей семейного воспитания К.Д. Ушинский считает подготовку человека к жизни. Этот педагог выдвинул следующие идеи демократической и гуманистической концепции воспитания и образования: об основах создания подлинно народной школы, о народности в общественном воспитании, о роли родного языка в формировании личности ребенка в духе народности и патриотизма, о верном соотношении в обучении и воспитании общечеловеческого и народного начал. Эти идеи нашли отражение в педагогических трудах Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова и других передовых представителей русской педагогической мысли XIX века. Ценный вклад в развитие педагогики семейного воспитания внесли работы П.Ф. Каптерева С именем Каптерева связаны подготовка и проведение первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию зимой 1912—1913 гг. в Петербурге.

Революция 1917 года знаменовала глубокие изменения в характере семьи и школы, в практике их взаимоотношений. Определенные идеологические и политические цели государственной системы воспитания и образования обусловили утверждение государственно­общественной заботы о детях, что обернулось значительным ослаблением семейного воспитания и препятствовало реализации задачи всестороннего развития личности на основе самоопределения и самореализации. Однако нельзя не отметить тот положительный вклад, который внесли в теорию и практику семейного воспитания советского периода Н.К. Крупская и целая плеяда видных педагогов: П.П. Блонский, С.Т. Шацкий — автор идеи «средовой педагогики», А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

Остановимся на некоторых факторах, характеризующих разрушение или ослабление семейных связей. Эти факторы зависят главным образом от современной культуры и являются прямыми ее следствиями.

Первое — это почти полное исчезновение труда в семье: технические усовершенствования, во многом облегчающие домашний труд, все больше способствуют уменьшению его объема в семье.

Второе — это стремление населения к более комфортной жизни в городах. Большая часть жителей, живших сельской жизнью и общавшихся с природой, потеряла это, переселившись в города. Естественно, ослабела связь города с деревней. На почве этого явления возникает особая педагогическая проблема: уход населения из деревень в города, отрыв человека от природы, а значит, и от нравственных истоков нашей жизни, приводит к утрате традиций, опыта, знаний, накопленных многими поколениями людей на всем протяжении общественного исторического развития.

Третье — это отсутствие в современной семье ясного живого сознания, что главная ее задача по отношению к детям — воспитание. Первый период: семья дает и поддерживает только физическое существование детей; второй: заботится об умственном их развитии; и третий: на первый план выдвигается нравственное воспитание, когда заботиться надо не только о том, чтобы дать детям диплом, обеспечивающий им «хорошую жизнь», а прежде всего, сделать детей людьми в лучшем смысле этого слова.

Четвертое — это изменение положения женщины в современной жизни. Раньше главной заботой женщины была семья. Теперь вследствие облегчения домашнего труда женщина имеет возможность трудиться вне семьи.

Одним из основных итогов развития современной культуры является ослабление правового регулирования в области семьи. Как следствие такого положения все чаще появляющиеся «многосемейность» мужчины и так называемое «свободное материнство» женщины.

По каким же причинам семейное воспитание оказывается недостаточным? Во-первых, малодетность современной семьи. Для ребенка очень важна детская среда, ему естественно жить среди таких же, как он.

Далее: современное общество пытается ограничивать рамки семьи родителями и детьми. В такой семье дети становятся той осью, вокруг которой вращается вся жизнь родителей. Связь же семьи с другими родственниками ослаблена. Вместе с тем для детей это незаменимая возможность вступать в качественно новые отношения с людьми. Ребенка должны воспитывать не только мать и отец, но возможно более широкий круг общения.

Характер взаимоотношений в семье складывается под влиянием нескольких факторов: во-первых, традиций семейного общения, нравственно­психологической атмосферы в доме; во-вторых, степени зависимости жизнедеятельности семьи от общества; в-третьих, формы участия супругов в личном хозяйстве и общественном производстве; в-четвертых, типа семьи — многодетная, малодетная, ее состава — полная или неполная, ее структуры — главенство и подчинение; в-пятых, психических и личностных свойств родственников, степени их совместимости, контактности.

В современных условиях ограничения рождаемости и урбанизированного образа жизни наибольшее распространение получила семья, состоящая в основном из родителей и детей. По сравнению с многодетной и многопоколенной семьей, встречающейся и сегодня у некоторых народов (Средняя Азия, Закавказье), взаимоотношения в таких семьях приобретают во многом новый характер. Прежде всего, резко ограничивается поле социализации личности.

Значительно острее, чем в обычной «полной» семье (где с детьми есть оба родителя), проблемы воспитания стоят в неполных семьях, состоящих из одного родителя и детей. Одним из распространенных типов неполной семьи в современных условиях становится внебрачная семья, которая возникает в результате рождения ребенка вне брака.

1. **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ**

**ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

Понятие «реабилитация» используется как в медико-социальном, так и психолого-педагогическом и социально-педагогическом аспекте. Медико­социальная реабилитация - комплекс медицинских, педагогических, профессиональных, психологических мероприятий, направленных на восстановление здоровья и трудоспособности лиц с ограничениями в результате перенесенных заболеваний и травм, а также другими физическими и психическими ограниченными возможностями.

Психолого-педагогическая и социально-педагогическая реабилитация — комплекс мер социальной поддержки и диагностико-коррекционных программ по преодолению различных форм детско-подростковой дезадаптации по включению, интегрированию ребенка в социальную сферу, выполняющую функции институтов социализации (семья, школа, общение сверстников и т.д.).

Формы и методы психолого-педагогической и социально-педагогической реабилитации в настоящее время достаточно разнообразны и зависят, прежде всего, от характера детско-подростковой дезадаптации. В зависимости от характера и природы выделяются три основных типа детско-подростковой дезадаптации: *патогенная, психосоциальная* и *социальная,* которые, в свою очередь, имеют разные степени выраженности.

*Патогенная дезадаптация* вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения нервной системы. Это означает, что в одном случае патогенная дезадаптация может выражаться в разных по своей степени и глубине нервно-психических заболеваниях, в другом - в разной степени выраженности олигофрении, отставании в умственном развитии.

Дети с тяжелыми формами нервно-психических заболеваний должны лечиться стационарно в сочетании с дополнительными психолого­педагогическими реабилитационными программами. К детям с заболеваниями, которые носят менее выраженный пограничный характер, применимы меры медико-педагогического оздоровительного характера в условиях учебно­воспитательных учреждений (детские сады, школы, детские дома и т.д.). Умственная неполноценность этих детей безусловно затрудняет их социальную адаптацию и требует особых коррекционно-реабилитационных программ и социально­педагогических условий.

К особым социально-педагогическим условиям, позволяющим осуществлять программу социальной адаптации умственно-отсталых детей относятся следующие:

* Своевременная диагностика и выбор адекватных возможностям ребенка программ коррекционно-развивающего обучения;
* Ранняя ориентация на посильную трудовую деятельность, выработка трудовых навыков и их автоматизма, профориентация;
* Социально-бытовая адаптация как путем специальных занятий и методов, так и за счет организации индивидуальной и коллективной жизни детей-олигофренов в процессе учебной, трудовой и общественной деятельности.

*Психосоциальная дезадаптация* вызвана половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, которые обусловливают 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 детей и подростков. К ним могут относиться различные черты 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 поведения носят психологический характер. В этих случаях наряду с индивидуальным педагогическим подходом применяют в семье и школе весьма эффективные психокоррекционные техники и психосоциальные технологии.

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

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

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 и искаженные ценности нормативной сферы, асоциальное поведение и противоправные действия (бродяжничество, наркомания, пьянство, вымогательство). Они, как правило, профессионально не ориентированы, к труду относятся негативно и имеют установку на паразитическое существование. В условиях учебно-воспитательных учреждений трудно добиться успеха в работе с социально-запущенными подростками. В таки случаях уместна постановка их на учет в инспекции по делам несовершеннолетних и помещение в специальные закрытые учебно-воспитательные учреждения.

Очевидно, что в зависимости от характера дезадаптации в реабилитации будут доминировать либо психолого-педагогические диагностико­коррекционные программы, выявляющие и исправляющие дефекты психики, включая как познавательную сферу, так и личностные особенности, либо социально-педагогические программы ресоциализации, восстановление социального статуса подростка в системе межличностных отношений, переориентацию референтных ориентации социальных установок.

Так, в отношении детей с пограничным уровнем психического и интеллектуального развития на первое место выходят методы коррекционно­развивающего обучения, позволяющие восстановить дефекты его познавательной сферы. При психосоциальной дезадаптации важное место будет отводиться адекватно выбранным психосоциальным технологиям и психотерапевтическим техникам, помогающим в решении индивидуально- психологических личностных проблем; при социальной дезадаптации - программы по включению в систему новых социальных отношений, выполняющих функции институтов ре-социализации, по формированию позитивных жизненных планов и устремлений.

В настоящее время сложилась достаточно широкая сеть социальных учреждений, занимающихся психолого-педагогической и социально-педагогической реабилитацией дезадаптированных детей и подростков. Социально-реабилитационные учреждения в настоящее время создаются в системах Минобразования, Министерства труда и социального развития, Минздрава, комитетов по делам молодежи.

Наиболее сложные и глубокие формы детско-подростковой дезадаптации представлены в социально-реабилитационных учреждениях Министерства труда и социальной защиты, которые, как правило, создаются при социальных приютах. Контингент детей, поступающих в социальные приюты, характеризуется крайней степенью социальной запущенности, отставанием в психосоматическом развитии, посттравматическими синдромами. Это «дети улицы», дети-бродяжки либо дети - социальные сироты, отобранные из семьи, где условия их содержания из-за небрежного и жестокого отношения родителей

угрожали их жизни и здоровью.

Разнотипные социально-реабилитационные учреждения складываются в системе Министерства образования, и они прежде всего рассчитаны на дезадаптированных учащихся, которые по разным причинам не справляются со школьными программами, входят в острый конфликт с учителями и считаются «трудными» учащимися. Семейная ситуация этих детей также часто отличается неблагополучием, это, как правило, малообеспеченные неполные или многодетные семьи, семьи, где родители либо один из них злоупотребляют алкоголем, где происходят семейные конфликты, дебоши, проявления жестокости и насилия.

Центры социально-педагогической реабилитации системы Минобразования, как правило, различаются своим возрастным контингентом. Это могут быть учреждения, ориентированные как на учащихся начальной школы, так и на подростков.

Для учащихся начальной школы в числе реабилитационных мероприятий на первый план выходят программы психолого-педагогической диагностики и коррекции, когда выявляются дефекты познавательной сферы. Они преодолеваются в процессе коррекционно-развивающего обучения, сопровождаемого медико-социальной реабилитацией и двигательной коррекцией.

Для дезадаптированных учащихся подросткового возраста на первый план выходят проблемы профессионального самоопределения и подготовки к рабочим профессиям, психологическая коррекция личности и социально-психологическая коррекция межличностных отношений. Большое значение в реабилитации дезадаптированных детей и подростков имеет социально-педагогическая поддержка и психологическая помощь семье.

Специфическими особенностями отличаются реабилитационные центры в системе здравоохранения. В психолого-педагогической реабилитации, как правило, нуждаются дети и подростки с нервно-психическими заболеваниями, находящиеся на стационарном лечении. Социально-психологическую реабилитацию для закрепления эффекта лечения должны проходить подростки и юноши после наркологического лечения.

Социально-психологическая реабилитация больных с наркотической и алкогольной зависимостью наиболее эффективно осуществляется, когда реабилитационные программы проходит не только больной, но и его ближайшее семейное окружение. Опыт реабилитационных центров как детей и подростков с нервно-психическими заболеваниями, так и наркологических больных только складывается в России и требует своего развития.

1. **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА**

Под педагогической культурой человека понимается усвоенный и повседневно проявляемый уровень искусства педагога (педагогической деятельности) в отношении к себе, к другим людям, к детям. Учитывая, что педагогические качества человека имеют довольно широкую сферу проявления, следует выделять социально-педагогическую культуру. В этом плане она представляет собой усвоенный и повседневно проявляемый человеком социальный опыт педагогической деятельности в соответствии с возрастом и сферой жизнедеятельности.

Специалист социальной сферы должен владеть профессиональной культурой, составной частью которой является педагогическая культура. Она характеризуется уровнем усвоения специалистом педагогического опыта и его реализации в процессе профессиональной деятельности. Для специалиста социальной сферы педагогическая культура имеет особое значение, так как он работает с людьми, имеющими особые потребности, социальные проблемы.

Выделяют внутреннюю и внешнюю составляющие педагогической культуры специалиста.

Основные компоненты *внутренней культуры специалиста социальной сферы*:

а) личность специалиста (внутреннее своеобразие) с его индивидуально - психологическими и социально-педагогическими достоинствами и недостатками — индивидуально-личностный уровень;

б) объем и степень усвоения специалистом накопленного в профессиональной деятельности педагогического опыта, эту часть внутренней составляющей называют теоретическим (мировоззренческим) уровнем педагогической культуры. Он определяет рациональный уровень (компонент) и показывает, какие психолого-педагогические знания и как усвоены специалистом, в какой степени они могут быть им использованы в профессиональной деятельности;

в) сформированное чувственное отношение у специалиста к объекту, социальной работе, ее результатам, и самосовершенствованию в педагогической области. Данная часть внутренней составляющей называется чувственным (эмоциональным) уровнем педагогической культуры, ее эмоциональным компонентом. Данный компонент формируется и укрепляется в процессе овладения опытом социально-педагогической деятельности. Он включает в себя: испытываемые специалистом чувства (симпатии или антипатии, уважения, безразличия или пренебрежения и пр.) к объекту социальной работы, самой деятельности; его переживания в процессе деятельности, а также в оценке достигаемых результатов; развитие потребности в познании и овладении новым опытом социальной работы.

*Внешняя составляющая педагогической культуры* специалиста — это то, что находит повседневное проявление в его отношении к объекту, социальной работе, социально-педагогической деятельности, их результатам. Она включает:

а) внешние достоинства и недостатки специалиста как человека (внешний вид, привычки, манеры и прочее) — личностный уровень проявления педагогической культуры. Он характеризует педагогическую сторону личности как специалиста;

б) собственно проявляемые педагогические аспекты деятельности специалиста в процессе социальной работы (поведение, действия, поступки, оказывающие педагогическое воздействие на объект) специалиста — поведенческий уровень педагогической культуры. Данный уровень характеризует повседневное педагогическое проявление специалиста в общении с людьми, клиентами;

в) проявление уровня владения педагогическими технологиями, методами и методиками, средствами и приемами — практико-педагогический уровень специалиста как педагога. Он показывает степень владения специалистом реальным педагогическим опытом, искусством педагогической деятельности, его педагогические возможности в работе с клиентом, а также результативность его профессиональной деятельности;

г) отношение специалиста к объекту социальной работы — уровень внешнего отношения. Специалист может уметь эффективно выполнять ту или иную социальную работу, эффективно реализовывать ее педагогические аспекты, но отношение к ней и ее результативность часто зависят от его личностной позиции. Внешнее отношение показывает внимание специалиста к человеку — объекту его социальной работы, — особенности взаимодействия с другими людьми, заинтересованность или безразличие к результатам своей деятельности.

По своей сути внутренняя педагогическая культура специалиста — это накопленный им социально-педагогический опыт как составная часть социальной работы и эмоционально-чувственное отношение к ней; внешняя культура — индивидуальный стиль профессиональной деятельности этого же специалиста, включающий социально-педагогический компонент и отношение к ней.

Рассмотрим содержание основных структурных компонентов, составляющих педагогическую культуру специалиста социальной сферы.

Прежде всего — это сам *специалист* *как личность*, как носитель реальной педагогической культуры. Личность специалиста — это тот внутренний мир, в котором происходит усвоение и накопление личностного социально-педагогического опыта специалиста. Именно через призму личности с ее индивидуально- психологическими и социальными особенностями происходит усвоение теоретического и практического опыта.

Личный *социально-педагогический опыт специалиста* как основа, стержень педагогической культуры включает такие составляющие, как личность самого социального работника, его теоретический и практический опыт, личностные социально-педагогические качества. *Теоретический социально-педагогический опыт* — это те медицинские, психолого-педагогические, социальные, профессиональные знания, которые необходимы специалисту для квалифицированной деятельности.

*Практический опыт* представляет собой усвоенные умения и навыки — это получившая закрепление на практике реализация педагогического аспекта профессиональной деятельности специалиста социальной сферы с различными категориями клиентов при решении тех или иных социальных проблем Педагогический опыт по содержанию включает в себя:

* уровень владения специалистом искусством педагогической деятельности (педагогическое мастерство);
* развитие профессионально-важных (с позиции педагогики) личностных качеств, позволяющих специалисту наиболее полно реализовать педагогический аспект в процессе социальной работы в интересах эффективности профессиональной деятельности.

Педагогическое мастерство складывается из:

* владения специалистом педагогическими технологиями, методами и методиками, средствами и приемами;
* развития у него педагогической техники: самоуправления, вербального и невербального, непосредственного и опосредованного воздействия на человека,, культуры общения, культуры речи.

*Профессионально важные качества* выделяют то индивидуальное своеобразие специалиста, которое накладывает на него специфика профессиональной деятельности социального работника. К таким качествам относятся:

*Педагогическая направленность* — это особенности развития и воспитания личности, характеризующие ее предрасположенность к педагогической деятельности, в том числе и в отношении людей — объектов социальной работы. Она проявляется в интересах, потребностях человека, его мотивах, целях, идеалах.

*Нравственные качества* — это усвоенные нормы морали, выражающие общечеловеческие ценности в отношении к человеку, в общении, социальной работе, социально-педагогической деятельности.

*Коммуникативные качества* (от лат. communico — делаю общим, связываю, общаюсь) — способность быстро и правильно строить общение. Социальный работник постоянно находится во взаимодействии, общении с клиентом — тем человеком, кому нужна его помощь. Действенность его деятельности зависит от искусства его общения с клиентом. К коммуникативным качествам относятся:

* контактность в общении — способность входить в общение с клиентом и обеспечивать наиболее целесообразное взаимодействие. Данные способности имеют важное профессионально значение для социального работника;
* каждый человек способен в той или иной степени влиять на другого (клиента). Другими словами, это способность (предрасположенность) специалиста к внушающему воздействию на клиента в процессе социальной работы с ним. Такая способность проявляется в виде действенности авторитета специалиста, его личности, владения им искусством общения с клиентом, убеждать, увлекать его, заражать идеями самореализации.

*Перцептивное, социально-перцептивное* (от лат. perceptio — восприятие и socialis — общественный) *восприятие*, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп и т.п.). Социально-перцептивные качества социального работника отражают его способность видеть и понимать внутреннее состояние себя и клиента, с которым он работает. К ним относятся:

* *педагогическая наблюдательность* — видение своих особенностей и клиента, динамики их проявления. Для социального работника исключительно важным фактором выступает, что и как он способен наблюдать в себе и в другой личности;
* *педагогическая интуиция* — способность видеть взаимосвязь проявления особенностей личности и ее внутреннего состояния, его индивидуальных черт, перспектив их изменения, а также возможности решения стоящих перед ним социальных проблем.;
* *рефлексия* — умение видеть себя глазами другого человека. Рефлексия дает возможность понимать свое состояние и волевым усилием добиваться целесообразного самоуправления в процессе профессиональной деятельности, общении, взаимодействии;
* *педагогическое мышление* — это способность социального работника осознанно использовать психолого-педагогические знания в процессе профессиональной деятельности, осмысливать педагогические ситуации и способы их решения;
* *педагогическое воображение* — это способность специалиста в процессе социальной работы представлять поведение свое, клиента, динамику их изменения. Оно позволяет ему определять наиболее целесообразное поведение и выбирать способ решения социальной проблемы клиента.

*Эмоциональные качества* личности характеризуют переживания специалиста, которые он испытывает при встрече с социальными проблемами человека в процессе социальной работы и оказывающие существенное влияние на его профессиональную деятельность. К ним относятся:

* *эмоциональная устойчивость* — самообладание, способность к саморегуляции позволяет социальному работнику владеть собой в различных ситуациях профессиональной деятельности. Она выступает важным условием действенности усилий социального работника, так как позволяет ему управлять своим состоянием в различных условиях профессиональной деятельности и этим помогает принимать взвешенные, осмысленные решения, добиваться достижения цели;
* *эмпатия* — способность эмоционально отзываться на переживания клиента, сопереживать с ним в процессе взаимодействия, общения. Однако следует иметь в виду, что социальный работник в большей степени имеет дело с людьми, имеющими особые нужды, сложные социальные проблемы, инвалидами и пр. Глубокие сопереживания оставляют неизгладимый след в душе социального работника, в его эмоциональной сфере, что нередко приводит к снижению профессионального мастерства (профессиональной деформации) специалиста.

Практика работы специалистов социальной сферы показывает необходимость учета особенностей эмоциональной устойчивости и эмпатии социального работника. С этой целью рекомендуется:

* проводить профессиональный отбор специалистов, рекомендуемых для работы в социальной сфере;
* сопереживания специалиста в работе с клиентом должны носить внешне-эмоциональное проявление, не переносимые вовнутрь;
* активно учиться управлять своими чувствами и при возрастании переживания уметь переключаться, снимать возрастающее эмоциональное напряжение;
* добиваться внедрения правила жизни: состояние в работе с клиентом переключать на иное в общении с другим клиентом, сотрудниками и особенно в поведении в семье. К этому надо постоянно стремиться и контролировать себя.

Внешняя сторона социально-педагогической культуры специалиста есть не что иное, как проявление опыта в индивидуальном стиле его деятельности*. Индивидуальный стиль педагогической деятельности* — это своеобразие индивидуального проявления педагогического мастерства и техники в процессе социальной работы. Он обусловливает особенности профессиональной деятельности социального работника и его результативность. Индивидуальный стиль педагогической деятельности социального работника включает:

а) проявление специалистом себя как личности специалиста - профессионала;

б) нравственный идеал специалиста в профессиональной деятельности, определяет сформировавшееся у него отношение к социальной работе;

в) отношение специалиста к самому себе, клиенту, своей работе с ним;

г) своеобразие реализации (проявления) педагогического мастерства в процессе профессиональной деятельности социального работника через:

* реализацию педагогических технологий, методов и методик, средств и приемов педагогической деятельности;
* проявление в социальной работе педагогической техники специалиста (самоуправления, вербального и невербального, непосредственного и опосредованного воздействия на человека, культуры общения, культуры речи). Именно через педагогическую технику специалист реализует свой педагогический потенциал в социальной работе;

д) педагогический такт и этика в процессе социальной работы — выполнение специалистом этических норм и правил в процессе профессиональной деятельности;

е) достигаемые результаты в работе специалиста.

Реальная жизнь показывает, что сферами проявления педагогической культуры человека является его отношение к себе, своему совершенствованию, взаимодействие с другими людьми и особенно, где непосредственно приходится решать педагогические задачи. К таким сферам относятся:

* *отношение к себе,* самопознанию, самопроявлению (поведению) в обществе других людей, самосовершенствованию;
* *отношение к другим людям* — общению, взаимодействию, взаимовлиянию, взаимопомощи (сфера непосредственного взаимообогащения культур людей);
* *отношение к окружающей среде* — взаимодействию с ней, ее познанию, рациональному и целесообразному использованию в

самосовершенствовании;

* *оценка семьи* — ее социальной роли и своей роли в ней, деятельности по ее сохранению и нравственному укреплению, развития культуры семейных взаимоотношений, воспитания детей;
* *профессиональная деятельность,* связанная с работой с людьми, отношениями с ними, общением, взаимодействием с коллегами, с клиентом в процессе социальной работы.

Анализ деятельности человека в различных средах жизнедеятельности, в том числе и специалиста социальной сферы, показывает, что среди них можно выделить наиболее *типичные формы, проявлений внешней педагогической культуры.* К ним относятся:

* естественная, повседневная форма присуща людям, для которых естественность поведения и деятельности является нормой. Они сохраняют ее в семье, в общении с сотрудниками, в работе с клиентом;
* показная, или демонстрационная характерна для людей, которые в определенных ситуациях стараются показать себя не тем, чем являются на самом деле. Чаще всего «демонстрационная» деятельность у них имеет место тогда, когда они работают с людьми, взаимодействие с которыми может сказаться на их карьере, а также тогда, когда они хотят из каких-либо побуждений продемонстрировать свое умение, мастерство и т.д.;
* ситуативная культура имеет место у людей, поведение которых носит ситуативный характер. Такой человек меняется в зависимости от изменений среды и того социального статуса, который он занимает в ней: в семье, в общении с сослуживцами, на отдыхе, в работе с различными типами клиентов и пр.

В специальной литературе выделяют *уровни педагогической культуры,* характеризующие человека. Применительно к специалисту социальной сферы их можно определить следующим образом.

Высокий уровень развития социально-педагогической культуры характерен для специалиста, склонного к социально-педагогической деятельности, глубоко усвоившего опыт ее осуществления в процессе социальной работы, заинтересованного в педагогическом самосовершенствовании и активно, творчески реализующего этот опыт в повседневной профессиональной деятельности. Такой специалист, как правило, добивается высоких результатов своего труда. Педагогический аспект придает его деятельности особый колорит, привлекательность, и клиенты в общении с таким специалистом чувствуют себя чаще всего удовлетворенными.

Средний (достаточный) уровень характерен для специалиста, который предрасположен к социально-педагогической деятельности, имеет определенный опыт в ней, работает над своим педагогическим самосовершенствованием и активно реализует этот опыт в профессиональной деятельности. Педагогический аспект профессиональной работы такого специалиста помогает ему в работе в налаживании контакта с клиентом и отражается на достигаемых результатах.

Низкий уровень социально-педагогической культуры специалиста характерен для людей, которые не осознали важность педагогики в социальной работе и относится к профессиональной деятельности как к ремеслу.

Существует множество *путей формирования социально-педагогической культуры* специалиста социальной сферы.

Первый путь связан с необходимостью способствовать повышению общей культуры специалиста. Именно она определяет наиболее полное проявление его педагогической культуры.

В основе второго пути лежит углубление и расширение личного педагогического опыта специалиста применительно к реализации его в условиях социальной сферы. Он включает:

а) *повышение теоретической подготовки* специалиста в медицинской, психологической, педагогической и социальной области. Это те знания, которые характеризуют собственно педагогическую подготовку специалиста и определяют его компетенцию в работе именно в социальной сфере с человеком, имеющим социальные проблемы;

б) усвоение педагогических технологий, методов и методик, средств и

приемов, необходимых специалисту для практического применения в социальной сфере;

в) развитие педагогической техники, позволяющей специалисту наиболее полно реализовать свои педагогические возможности в процессе социальной работы: овладение навыками самоуправления, вербального и невербального, непосредственного и опосредованного воздействия на человека, культуры общения и культуры речи;

г) накопление опыта реализации своей педагогической подготовки в социальной сфере.

Третий путь включает создание условий для наиболее активного использования социально-педагогической подготовки для социальной работы.

Четвертый — проявление специалистом самостоятельности в реализации педагогических аспектов в процессе социальной работы.

Пятый — изучение и использование опыта ведущих специалистов социальной работы, активно реализующих на практике свою педагогическую подготовку.

Шестой — обеспечение целеустремленности и настойчивости самого социального работника в педагогическом и профессиональном самосовершенствовании.

Ведущая роль в овладении социально-педагогической культурой специалиста социальной сферы принадлежит культуре профессионального самообразования педагога. Она является высшей формой удовлетворения познавательной потребности личности специалиста, связанной с проявлением значительных волевых усилий, с высокой степенью сознательности и организованности человека, принятием на себя внутренней ответственности за свое самосовершенствование. Только в комплексе при ведущей заинтересованной роли самого специалиста они могут действительно способствовать решению проблемы повышения его социально­педагогической культуры.

ПРОВЕРОЧНЫЕ ТЕСТЫ

1. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

1) самостоятельная наука

2) отрасль философии

3) раздел истории педагогики

4) отрасль педагогической науки

5) раздел дидактики6) раздел философии

7) раздел социологии

2. ЗАДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

1) обучение подрастающего поколения

2) передача ЗУНов от учителя к ученику

3) профилактика негативных явлений в социуме

4) помощь семье и ребенку в кризисных ситуациях

5) посредничество между семьей и ребенком

6) посредничество между школой и семьей

7) посредничество между взрослыми и детьми

3. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

1) помощь неуспевающим

2) воспитательная работа с детьми в семье

3) помощь учителям в организации процесса обучения

4) воспитание дошкольника

5) проведение профилактической работы среди несовершеннолетних

6) помощь семье в кризисных ситуациях

7)проведение классных часов

4. ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1) гуманизм

2) толерантность

3) развивающее обучение

4) ненасилие

5) сочетание уважения и требовательности к личности ребенка

6) доступность

7) воспитание в коллективе

5. ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1) наследственность

2) развитие

3) формирование

4) семья

5) школа

6) государство

7) СМИ

6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1) воображение

2) ненависть

3) стыд

4) чувство вины

5) подражание

6) удивление

7) память

7. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ИССЛЕДОВАЛИ

1) Я.А.Коменский

2) А.Дистервег

3) Ф.Гиддингс

4) Э.Дюркгейм

5) В.А.Сухомлинский

6) Ш.А.Амонашвили

7) А.В.Мудрик

8. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ:

1) отказной ребенок;

2) умственно отсталый ребенок;

3) подопечный;

4) беспризорник;

5) неуспевающий

6) дезадаптированный

7) одаренный

9. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОКАЗАНИЮ ПРЕВЕНТИВНОЙ И ОПЕРАТИВНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ В РЕШЕНИИ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

1) социально-педагогическая поддержка

2) перевоспитание

3) патронаж

4) навязчивость

5) психологическая помощь

6) патронат

7) виктимизация

10. ИНСТИТУТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1) планета

2) семья

3) школа

4) уличная компания

5) газеты

6) соседи

7) государство

11. СОХРАНЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫМ ПЕДАГОГОМ ТАЙНЫ ИНФОРМАЦИИ, ПОЛУЧЕННОЙ ПРИ РАБОТЕС НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

1) социальный контроль

2) доверие

3) дружба

4) педагогическая поддержка

5) конфиденциальность

6) врачебная тайна

7) фактор

12. ФИЗИЧЕСКОЕ ИЛИ ЮРИДИЧЕСКОЕ ЛИЦО, НА КОТОРОЕ ГОСУДАРСТВОМ ВОЗЛАГАЕТСЯ ОБЯЗАННОСТЬ ЗАБОТЫ О ЧЕЛОВЕКЕ, ПРИЗНАННОМ НЕДЕЕСПОСОБНЫМ ПО ВОЗРАСТУ

1) опекун

2) приемные родители

3) педагог

4) социальный работник

5) учитель

6) работник опеки и попечительства

7)юрист

13.ЖЕРТВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1) все люди

2) школьники

3) беспризорники

4) мигранты

5) дети с ограниченными возможностями

6) дети безработных родителей

7) неуспевающие

14. ТИПЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ, НУЖДАЮЩИЕСЯ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ

1) нуклеарная

2) традиционная

3) неполная

4) асоциальная

5) гостевая

6) новых русских

7) семья верующих

15. МИКРОФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1) семья

2) СМИ

3) государство

4) соседи

5) школа

6) группа сверстников

7) религия

16. ВИДЫ ПОМОЩИ СЕМЬЕ, ИМЕЮЩЕЙ ДЕТЕЙ

1) денежные выплаты со стороны государства

2) устройство в школу

3) устройство детей в ДОУ

4) налоговые льготы

5) бесплатное питание

6) бесплатный проезд

7) предоставление бесплатного жилья

17. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ

1) соблюдение прав человека

2) равные возможности всех граждан РФ

3) удовлетворение индивидуальных потребностей каждого

4) срочность

5) обязательность

6) ответственность

7) реабилитации

18. ЭТАПЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1) детство

2) юность

3) зрелость

4) старость

5) раннее детство

6) семейный

7) раннее детство

19. АГЕНТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1) родители

2) учителя

3) горожане

4) сельские жители

5) сверстники

6) пенсионеры

7) волонтеры

20. НЕБЛАГОПОЛУЧНЫЕ СЕМЬИ

1) маргинальная

2) безработная

3) гостевая

4) традиционная

5) нуклеарная

6) патриархальная

7) дистантная

21. СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЕ ФУНКЦИИ СЕМЬИ

1) политическая

2) эмоциональная

3) воспитательная

4) карательная

5) ценностно-ориентационная

6) экономическая

7) асоциальная

22. ЛАТЕНТНЫЕ ЖЕРТВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1) педагоги

2) одаренные дети

3) школьники

4) студенты

5) пенсионеры

6) дети с ограниченными возможностями

7) дети-сироты

23. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

1) симпатия

2) эмпатия

3) деликатность

4) требовательность

5) толерантность

6) трудолюбие

7) физическая подготовка

24. УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ-СИРОТ

1) приемная семья

2) патронатная семья

3) детский сад

4) детский дом

5) школа-интернат

6) суворовское училище

7) детский приют

25. МЕТОДЫ СНЯТИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО СОСТОЯНИЯ У ПОДРОСТКОВ

1) наказание

2) воспитание

3) подавление

4) вытеснение

5) внушение

6) порицание

7) создание ситуации успеха

26. СТАДИИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

1) учебная

2) юношеская

3) детская

4) школьная

5) социальная

6) дошкольная

7) подростковая

27. ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

1) педагогическая запущенность

2) неуспеваемость

3) алкоголизм

4) наркомания

5) проституция

6) безработица

7) сиротство

28. НЕГАТИВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ РЕБЕНКА

1) гражданин

2) потребитель

3) бродяга

4)попрошайка

5)сирота

6) беспризорник

7) лидер

29. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1) сирота

2) социальное воспитание

3) институт

4) школа

5) социализация

6) социальный институт

7) социальная реабилиитация

30. МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1) наблюдение

2) требование

3) наказание

4) опрос

5) анкетирование

6) соревнование

**Темы докладов / контрольных работ (для заочной формы обучения) по дисциплине «Социальная педагогика»**

1. Исторические этапы развития социальной педагогики в России.
2. Становление и развитие социальной педагогики за рубежом.
3. Предмет, специфика, принципы, функции, категории социальной педагогики.
4. Принцип культуросообразности: сущность, назначение, правила реализации, требования и его значение для социальной педагогики.
5. Принцип природосообразности: сущность, назначение, правила реализации, требования и его значение для социальной педагогики. Формирование экологической культуры человека.
6. Принцип гуманизма в социальной педагогике и его основные требования.
7. Социально-педагогический процесс: назначение, структура и общая характеристика основных этапов.
8. Механизм, факторы и средства социально-педагогического процесса. Роль понимания в социально-педагогической работе.
9. Виды и формы социально-педагогической деятельности: социализация и ресоциализация, коррекция и реабилитация, обучение, упражнения.
10. Социализация человека: сущность, содержание и этапы процесса социализации, факторы и «механизмы» социализации.
11. Назвать и охарактеризовать основные виды и стадии социализации человека.
12. Основные функции семьи. Социальный статус семьи и типология семей в соответствии с ним.
13. Семья как институт социализации ребенка.
14. Семейное воспитание: его сущность, типология, факторы и содержание.
15. Основные принципы семейного воспитания
16. Основные виды социально-педагогической помощи семье.
17. Основные модели и формы работы с семьей.
18. Содержание, формы и методы педагогической деятельности по укреплению семейных отношений.
19. Социально-педагогическая помощь матери и ребенку.
20. Социально-педагогическая характеристика основных категорий детей-сирот. Основные проблемы и особенности социального развития и воспитания детей-сирот.
21. Общая педагогическая характеристика детей с ограниченными возможностями.
22. Основные направления организации воспитания детей с особыми нуждами.
23. Общая характеристика структуры и содержания индивидуальной программы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями.
24. Основные факторы, препятствующие успешности адаптации умственно отсталых лиц в обществе.
25. Этапы педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями.
26. Проблемы индивидуального, индивидуально-коррекционного развития ребенка с особыми нуждами. Роль семьи в индивидуально-коррекционном развитии и воспитании ребенка с особыми нуждами.
27. Направления деятельности социального педагога в образовательных учреждениях для лиц с умственной недостаточностью.
28. Специфика работы социального педагога с категорией детей (подростков) с нарушениями интеллекта, лишенных родительской опеки.
29. Формирование нравственной культуры личности ребенка с ограниченными возможностями.
30. Активизация саморазвития человека, имеющего особые нужды.
31. Причины формирования детской безнадзорности. Социально-педагогическая характеристика различных категорий безнадзорных и беспризорных детей (подростков).
32. Социально-педагогические проблемы беспризорности.
33. Традиции воспитательной работы с беспризорными детьми и подростками в отечественной педагогической теории и практике.
34. Основные направления педагогической работы по социальной реабилитации беспризорных детей и подростков в социальном приюте.
35. Воспитательно-реабилитационная роль трудовой деятельности в социальном приюте для беспризорных детей и подростков.
36. Охарактеризовать типы детско-подростковой дезадаптации.
37. Психолого-педагогические и социальные предпосылки социальной дезадаптации детей и подростков.
38. Направления, формы и методы социально-педагогической реабилитации дезадаптированных учащихся.
39. Школьная дезадаптация: причины возникновения, формы проявления и способы ее преодоления.
40. Противоречивость понятий «трудный», «трудновоспитуемый», «педагогически запущенный» ребенок (подросток). Типичные проявления трудновоспитуемости в поведении ребенка (подростка), в отношении к воспитателю. Особенности воспитательной работы с трудновоспитуемыми.
41. Педагогическая запущенность в обучении и воспитании: причины возникновения, формы проявления, пути преодоления.
42. Характеристика основных групп факторов, способствующих формированию социально-негативного (девиантного) поведения детей и подростков.
43. Основные подходы к деятельности с детьми и подростками девиантного поведения.
44. Профилактика и реабилитация как основные виды социально-педагогической деятельности с детьми и подростками девиантного поведения.
45. Основные напр**а**вления педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения детей и подростков.
46. Социально-педагогическая реабилитационная деятельность с девиантными детьми и подростками: задачи, содержание, методы и формы работы.
47. Пути предупреждения формирования девиантного поведения у детей и подростков.
48. Преступность несовершеннолетних как социально-педагогическая проблема.
49. Специальные учебно-воспитательные учреждения для несовершеннолетних правонарушителей.
50. Возрастные особенности несовершеннолетних осужденных, находящихся в воспитательных колониях.
51. Мотивы совершения преступлений несовершеннолетними, отношение к воспитательной работе и особенности общения несовершеннолетних осужденных.
52. Индивидуальное профилактическое воздействие на личность несовершеннолетнего правонарушителя.
53. Структура и содержание индивидуальной профилактической программы работы с несовершеннолетним правонарушителем.
54. Уровни воспитательно-профилактического воздействия на личность несовершеннолетнего правонарушителя.
55. Особенности воспитательной работы с несовершеннолетних в воспитательных колониях.
56. Основные этапы процесса исправления взрослых осужденных в пенитенциарных учреждениях.
57. Основные принципы перевоспитания взрослых осужденных в пенитенциарных учреждениях.
58. Основные направления, средства, методы и формы воспитательной работы с осужденными различных возрастов в условиях пенитенциарного учреждения.
59. Особенности перевоспитания некоторых категорий осужденных (несовершеннолетних, женщин, лиц с аномалиями в психике, верующих).
60. Социально-педагогическая культура специалиста социальной сферы: сущность, содержание, основные структурные компоненты и их характеристика.
61. Понятие и содержание проблемы профессиональной деформации личности специалиста социальной сферы.
62. Роль творчества в социально-педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

* 1. *Азаров Ю.* Беспризорность и детская преступность — наши беды // Воспитание школьников. — 2002. — № 7. — С. 60-63.
* 2. Актуальные проблемы социального воспитания / Отв. ред. Т.Ф. Яркина. — М. - Запорожье : Изд-во АПН СССР, 1990. — 168 с.
* 3. *Ачексанндросон Л.* Проблемы подростковой преступности в Швеции // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 6. — С. 55-61.
* 4. *Алексеева Л.* Мониторинг наркотической зависимости детей и подростков: социально-педагогический аспект / Л. Алексеева, О. Хабарова // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 2. — С. 76-82.
* 5. *Алексеева Л.* Семья в условиях социальных рисков // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 1. — С. 80-86.
* 6. *Алексеева Л.С.* Неполная семья: состояние и тенденции развития // Отечественный журнал социальной работы. — 2005. — № 2. — С. 49-53.
* 7. *Алексеева Л.С.* Семейная психотерапия в центре психолого-педагогической помощи / Л.С. Алексеева, В.Ю. Меновщиков. — М.: НИИ семьи, 1998. — 112 с.
* 8. *Апексеева Л.С.* Семья и социальные риски // Отечественный журнал социальной работы. — 2007. — № 2. — С. 21-29.
* 9. *Алмазов Б.Н.* Психологические основы педагогической реабилитации : учеб, пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика». — М.: ВЛАДОС, 2008. — 285 с.
* 10. *Андреева И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики: Учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. — М.: Академия, 2000. — 176 с.
* 11. *Антонов А.И.* Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. — М.: Изд-во МГУ; Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996, —304 с.
* 12. *Арнольдов А.* Социальная педагогика — наука жизнедействия //Социальная педагогика в России. — 2009. — № 12. — С. 51-59.
* 13. *Ахьямова И.* Культура невербального общения социальных педагогов // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 6. — С. 78-80.
* 14. *Багина Л.В.* Организационно-педагогические условия развития семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей // Социальная педагогика. — 2010,—№4, —С. 10-16.
* 15. *Байер Е.* Дети-сироты: путь к здоровью // Социальная педагогика. — 2009. — №2, —С. 78-84.
* 16. *Баранова В.* Повышение компетентности родителей в гармонизации отношений с подростками / В. Баранова, Г. Репринцева // Социальная педагогика в России. - 2012,—№3, —С. 12-20.
* 17. *Бардиан А.М.* Воспитание детей в семье: (Психолого-педагогические очерки). — М.: Педагогика, 1972. — 160 с.
* 18. *Бекетов Н.В.* Анализ процессов социализации молодежи как фактор развития современного общества // Социальные проблемы современной молодежи: сборник материалов международной научно-практической конференции, 3-4 декабря 2008 г., г. Магнитогорск / Под ред. Ф.А. Мустаевой (отв. ред.), С.Н. Испуловой, Г.А. Кудрявцевой, О.Л. Потрикеевой. — Магнитогорск : МаГУ, 2008. — С. 21-32.
* 19. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. — М. : Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. — 199 с.
* 20. *Беличева С.А.* Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход. — М.: Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. — 110 с.
* 21. *Беличева С.А.* Социально-педагогическое обследование и поддержка семей группы риска // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2005. — № 2. — С. 21-32.
* 22. *Бикметов Е.Ю.* Взаимодействие семьи и школы в социализации индивида // СОЦИС. — 2007. — № 9. — С. 86-92.
* 23. Благополучие детей — забота государства и общества // Социальная педагогика. — 2009. — № 2. — С. 3-24.
* 24. *Бобкин А.Е.* Приемная семья: психологическая диагностика кандидатов в родители // Семья в России. — 1998. — № 3-4. — С. 97-111.
* 25. *Бобылева И.* Социальный патронат выпускников интернатных учреждений // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 60-66.
* 26. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
* 27. *Боккескофф Й.* Что такое Вальдорфская педагогика? / И. Боккескофф, А. Пинский // Семья и школа. — 1990. — № 10. — С. 29-31.
* 28. *Борисова Т.С.* Формирование социальной ответственности молодежи // Социальная педагогика в России. — 2012. —№2. — С. 15-16.
* 29. *Бочарова В.* Опытно-экспериментальная работа в области социальной педагогики: специфика, тенденции, инновации // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 1,—С. 71-80.
* 30. *Бочарова В.* Становление социальной педагогики в России // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 2. — С. 7-8.
* 31. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы: Учеб, пособие. — М.: SvR — Аргус, 1994. — 207 с.
* 32. *Бочарова В.Г.* Профессиональная социальная работа: личностно-

ориентированный подход: Монография. — М., 1999. — 184 с.

* 33. *Бочарова Г.* Что означает работа с семьей: как ее спланировать, в чем ее содержание. Жизненные ситуации становятся основой технологии деятельности социального педагога семейного профиля // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 5. — С. 67-75.
* 34. *Брутман В.И.* Раннее социальное сиротство как комплексная медико- социально-педагогическая проблема / В.И. Брутман [и др.]. — М. : Изд-во АСОПиР, 1994, —183 с.
* 35. *Бурменская Г.В.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере. — М.: Изд-во МГУ, 1990.—136с.
* 36. *Быков А.К.* Молодая семья как объект государственной семейной политики // Семья в России. — 2008. — №2. — С. 12-19.
* 37. *Быкова М.* Новые модели интернатных учреждений // Социальная педагогика. — 2009. — № 3. — С. 3-11.
* 38. *Вайзмаи Н.П.* Реабилитационная педагогика. — М.: Аграф, 1996. — 160 с.
* 39. *Василькова Ю.В.* Методика и опыт работы социального педагога: Учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. — М.: Академия, 2001. — 160 с.
* 40. *Василькова Ю.В.* Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. 2-е изд., стереотип. / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. — М.: Академия, 2008. —448 с.
* 41. *Васильчук Ю.А.* Социальное развитие человека. Фактор семьи // ОНС. — 2008,—№3, —С. 52-63.
* 42. *Вентцель К.Н.* Свободное воспитание: Сб. избр. тр. — М. : АПО, 1993. — 172 с.
* 43. *Вознюк Н.* Моделирование успешной приемной семьи // Социальная педагогика. — 2009. — № 6. — С. 117-123.
* 44. *Вознюк Н.* Подготовка кандидатов в приемные родители / Н. Вознюк // Социальная педагогика. — 2010. — № 2. — С. 98-102.
* 45. Воспитание детей в неполной семье: Пер. с чешек. / Общ. ред. Н.М. Ершовой. — М. =: Прогресс, 1980. — 207 с.
* 46. *Вульфов Б.З.* Школа и социальная среда: взаимодействие / Б.З. Вульфов,

В.Д. Семенов. — М. : Знание, 1981. — 96 с.

* 47. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. —520 с.
* 48. *Вяткина Е.* Межведомственное взаимодействие в сопровождении детей-сирот / Е. Вяткина, Н. Тюкалова // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 5. — С. 63- 66.
* 49. *Галагузова М.* Социальная педагогика в России: кризис или развитие? // Социальная педагогика. — 2009. — № 6. — С. 3-10.
* 50. Гиддснс, Э. Социология / Э. Гидденс. — М. : Эдиториал УРСС, 1999. — 704 с.
* 51. *Годовникова Л.* Взаимодействие специалистов образовательного учреждения // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 28-37.
* 52. Государственная семейная политика (научная школа профессора Г.И. Климан- товой). — М., 2004. —205 с.
* 53. *Григорьев С.И.* Социальная работа и социальная педагогика: общее и различное в контексте культуроцентричности, глобализма и регионализма / С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова, Л.К. Синцова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч, тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — С. 451 -474.
* 54. *Дармодехин С.* Неотложные меры развития государственной семейной политики // Социальная педагогика. — 2004. — № 2. — С 3-8.
* 55. *Дармодехин С.В.* Государственная семейная политика: проблемы научной разработки. — М., 1995. — 108 с.
* 56. *Дементьева И.* Жестокое обращение с ребенком в семье: последствия для личностного развития // Социальная педагогика. —2010. — № 2. — С. 23-30.
* 57. *Дементьева И.Ф.* Педагогическое сопровождение школьников, склонных к суициду // Социальная педагогика. — 2010. — № 3. — С. 25-31.
* 58. Демографическая ситуация в современной России // Семья в России. — 2008,—№3, —С. 34-39.
* 59. Демографический кризис в России как комплексная проблема. Причины и пути решения : материалы науч.-практ, конф. / Под ред.: Н.Н. Крыгиной, О.А. Копцевой. — Магнитогорск: МаГУ, 2003. — 193 с.
* 60. Дети России на пороге XXI века: независимый доклад Российского детского фонда о положении детей и реализации Конвенции о правах ребенка в Российской Федерации / Под общ. ред. А.А. Лиханова. — М., 2000. — 64 с.
* 61. *Добренькое В.И.* Фундаментальная социология: В 15 т. / В.И. Добренькое, А.И. Кравченко. Т. 5: Социальная структура. — М. : ИНФРА-М., 2004. — 1096 с.
* 62. *Добренькое В.И.* Фундаментальная социология: В 15 т. / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. Т. 10 : Гендер. Брак. Семья. — М. : ИНФРА-М., 2006. — 1094 с.
* 63. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. — М.: Просвещение, 1987. — 207 с.
* 64. *Дрежжова Н.* В основе работы с семьей — этический кодекс социального педагога // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 4. — С. 19-23.
* 65. *Дрыгина Е.Н.* Жизнеустройство детей, оставшихся без попечения родителей: региональный аспект // Социальная педагогика. — 2010. — № 3. — С. 57-63.
* 66. Если ваш ребенок не такой, как другие...: Кн. для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. О.И. Волжиной. — М.: НИИ семьи, 1997. — 180 с.
* 67. *Жданова С.Ю.* Представления детей о своей семье // Семья в России. —
* 2008. —№3, —С. 111-117.
* 68. Женщина на рубеже веков: Материалы науч.-практ, конф. / Под ред. Ф.А. Му- стаевой. — Магнитогорск : МаГУ, 2001. — 103 с.
* 69. *Жуков В.И.* Модернизация социальных отношений в России: замыслы, итоги, возможности. — М. : Изд-во РГСУ, 2005. — 32 с.
* 70. *Загвязинский В.И.* Методология и методика социально-педагогического исследования: Кн. для социальных педагогов и социальных работников. — М. : Изд-во АСОПиР, 1995. — 157 с.
* 71. *Запесоцкий А.С.* Эта непонятная молодежь...: Проблемы неформальных молодежных объединений / А.С. Запесоцкий, А.П. Файн. — М. : Профиздат, 1990. — 224 с.
* 72. *Заславская Т.И.* Современное российское общество: Социальный механизм трансформации. — М.: Дело, 2004. —400 с.
* 73. *Зборовский Г.Е.* Теория социальной общности: Монография. — Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2009. — 300 с.
* 74. *Зикратов В.* Профилактика безнадзорности несовершеннолетних в региональных документах: Алтайский край / В. Зикратов, С. Четвертных // Социальная педагогика. — 2009. — № 5. — С. 103-122.
* 75. *Зыков Б.З.* Российская семья вчера, сегодня, завгра // Культура здоровой жизни. — 2005, — №2. —С. 18-21.
* 76. *Ибука, Масару.* После трех уже поздно: Пер. с англ. — М. : РУССЛИТ, 1991. — 96 с.
* 77. *Иванова В.* Профилактика отклоняющегося поведения подростков // Социальная педагогика. — 2009. — № 1. — С. 52-55.
* 78. *Иванова Н.П.* Ребенок в неблагополучной семье: показатели диагностики / Н.П. Иванова, И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина // Социальная педагогика. — 2010. — №3, —С. 97-108.
* 79. *Ивлякова Т.* Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 4. — С. 48- 50.
* 80. *Иденбург Ф.* Работа общинных центров в Голландии // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 2. — С. 46-50.
* 81. *Ильяшенко А.Н.* Основные черты насильственной преступности в семье // СО- ЦИС. — 2003. — № 4. — С. 85-90.
* 82. История социальной педагогики: Хрестоматия: Учеб, пособие / Под ред. М.А. Галагузовой. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 544 с.
* 83. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
* 84. *Карцева Л.В.* Модель семьи в условиях трансформации российского общества // СОЦИС. — 2003. — № 7. — С. 92-100.
* 85. *Карцева Л.В.* Семья в трансформирующемся обществе. — Казань : Казан, гос. энерг. ун-т, 2003. — 155 с.
* 86. *Кашлакова Г.* Социально-педагогическое сопровождение подростков девиантного поведения / Г. Кашлакова, Ю. Акулинина // Социальная педагогика. — 2010. — №2, —С. 44-47.
* 87. *Киселевская А.Г.* Профилактика самовольных уходов воспитанников из детского дома // Социальная педагогика. — 2010. — №4. — С. 41-46.
* 88. *Климантова Г.И.* Государственная семейная политика современной России. — М.: Дашков и К0, 2004. — 192 с.
* 89. *Ковалев В.Н.* Социология управления социальной сферой. — М.: Академический Проект, 2003. — 240 с.
* 90. *Ковалев С.В.* Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. —208 с.
* 91. *Коваль В С.* Семья с ребенком-инвалидом / В.С. Коваль, Е.Н. Карасева. — Сочи : Краснодарский региональный фонд детей-инвалидов, 2001. — 248 с.
* 92. Кодекс этики социального работника и социального педагога — членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников». — М, 2003. —20 с.
* 93. *Кон И.С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989. —255 с.
* 94. *Кон И.С.* Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 191-205.
* 95. *Кон И. С.* Социология личности. — М: Политиздат, 1967. — 383 с.
* 96. Конвенция ООН о правах ребенка. — М.: ИНФРА-М, 2003. — 24 с.
* 97. *Коненко А.* Организация трудового воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в детском доме / А. Коненко, Н. Коненко, Л. Катрук // Социальная педагогика. — 2010. — № 2. — С. 52-58.
* 98. Концепция государственной политики в отношении молодой семьи. — М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2007.
* 99. Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 года (извлечение) // Работник социальной службы. — 2002. —№ 1. — С. 99-103.
* 100. Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2025 года // Семья в России. — 2008. — № 2. — С. 101-113.
* 101. Концепция разработки Федерального Закона «Об основах государственной поддержки семьи в Российской Федерации» // Социальная педагогика. — 2004. — №2,—С. 13-21.
* 102. *Котькова Г.* Сельская школа — социокультурный центр: особенности образования, традиции, трудности // Социальная педагогика. — 2009. — № 6. — С. 15-23.
* 103. *Красницкая Г.* Адаптация ребенка в новой семье // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 4. — С. 59-64.
* 104. *Криволапова Н.А.* Социальная педагогика — теоретическая основа модернизации образования//Социальная педагогика в России. —2012. —№2. —С. 21-22.
* 105. *Крылова Т.* Работа социального педагога по защите прав ребенка / Т. Крылова, М. Струкова // Социальная педагогика. — 2009. —№5. — С. 33-43.
* 106. *Кузнецов Н.Г.* Маргинальные семьи: проблемы сегодняшнего дня и катастрофа завтра // Психологические проблемы современной российской семьи: В 3 ч.: материалы второй Всероссийской научной конференции / Под общ. ред. В.К. Шабель- никова, А.Г. Лидерса. — М., 2005. — Ч. 2. — С. 252-259.
* 107. *Кулагина Е.В.* Занятость родителей в семьях с детьми-инвалидами // СО- ЦИС. — 2004. — № 6. — С. 85-89.
* 108. *Kypacoea Т.* Семья и школа: наше содружество — основа полноценного воспитания детей // Социальная педагогика. — 2009. — № 6. — С. 24—30.
* 109. *Kypacoea Т.* Приемная семья: комплексное социально-педагогическое сопровождение // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 1. — С. 14-18.
* 110. *Кучмаева О.В.* Мониторинг воспитательного потенциала семьи // Семья в России. — 2008. — № 1. — С. 14-24.
* 111. *Кучмаева О.В.* Некоторые итоги проведения года семьи в России / О.В. Кучмаева, Е.А. Марыганова, О.Л. Петрякова, А.Б. Синельников // Семья в России. — 2009, —№2, —С. 21-32.
* 1 12. *Лавров В.В.* Оценка качества семейных отношений / В.В. Лавров, Н.М. Лаврова // Семья в России. — 2009. — № 1. — С. 61-67.
* 1 13. *Либель М.* Подростковые организации на защите детского труда // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 1. — С. 62-70.
* 114. *Липский И.* Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования развития // Социальная работа. — 1995. — № 1/7. — С. 53-58.
* 115. *Липский И.А.* Диалектика объекта и предмета социальной педагогики // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 2. — С. 27-28.
* 116. *Лисовский В. I* Ключевые принципы социальной защиты молодежи // Социальная работа. — 1994. — № 1/4. — С. 57-59.
* 117. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / ред. сост. В.С. Мухина. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
* 118. *Лотова И.П.* Социально-педагогическая работа с семьями детей-инвалидов // Социальная педагогика в России. — 2012. —№2. —С. 29-30.
* 119. *Лушников А.М.* История педагогики: Учеб, пособие для студентов пед. высш, учеб, заведений. — 2-е изд., перераб, и доп. / А.М. Лушников. — Екатеринбург, 1994, — 368 с.
* 120. *Любезнова Л.* Дети разных народов в современной школе // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 38-44.
* 121. *Макаренко А.С.* Лекции о воспитании детей // Соч.: в 7 т. — М., 1957. — Т. 4. — С. 341^428.
* 122. *Макаренко А.С.* Проблемы школьного советского воспитания // Соч.: В 7 т. — М, 1958, —Т. 5,—С. 101-224.
* 123. *Макаренко А.С.* Книга для родителей. — М.: Педагогика, 1983. — 160 с.
* 124. *Маланцева О.* Насилие в школе: пути решения проблемы //Социальная педагогика. — 2010. — № 2. — С. 113-116.
* 125. *Маланцева О.* Стратегии работы с детьми улиц: зарубежный опыт // Социальная педагогика. — 2009. — № 5. — С. 61-64.
* 126. *Манукян Э.А.* Российская семья и вызовы времени // Отечественный журнал социальной работы. —2009. —№ 1. — С. 15-23.
* 127. *Мардахаев Л.* Статус социального педагога: профессионализм и личностные качества // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 4. — С. 67-71.
* 128. *Мардахаев Л.В.* Методика и технология работы социального педагога: Учеб.- метод. пособие / Л.В. Мардахаев. — М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1999. — 154 с.
* 129. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика: Учебник для вузов. — М.: Гардари- ки, 2008. — 269 с.
* 130. *Мацковский М.С.* Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики. — М. : Наука, 1989. — 116 с.
* 131. *Машляковская А.В.* Конкретизация очевидного: Размышления об учителе и ученике города и провинции / А.В. Машляковская, Т.Г. Пузыни, Г.А. Хижнякова // Мир образования. — 1996. —№ 11-12. — С. 58-61.
* 132. *Медкое В.М.* Демография. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 448 с.
* 133. *Меренков А.В.* Семейное воспитание: кризис и пути его преодоления /

A. В. Меренков, Л.Л. Рыбцова, В.А. Кольцова. — Екатеринбург, 1997. — 105 с.

* 134. Методика исследования взаимодействия школы, семьи и общественности в воспитании учащихся: Метод, пособие / Сост. А.М. Низова. — М., 1976. — 73 с.
* 135. *Митросенко С.В.* Представления детей-сирот о семье / С.В. Митросенко, З.У. Колокольникова // Семья в России. — 2008. — № 3. — С. 100-105.
* 136. *Морова Н.С.* Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 2. — С. 33-34.
* 137. *Морозов В.В.* Каким должен быть детский дом сегодня? // Социальная педагогика. — 2010. — № 4. — С. 79-86.
* 138. *Мудрик А.* Поколение как субъект социального воспитания и объект социальной педагогики // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 3. — С. 63-68.
* 139. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику : учеб, пособие.— Пенза, 1994. — Ч. 1. — 171 с.
* 140. *Мудрик А.В.* О воспитании старшеклассников : кн. для класс, руководителей. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1981. — 176 с.
* 141. *Мудрик А.В.* Общение как фактор воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1984, — 112 с.
* 142. *Мудрик А.В.* Социализация и «смутное время». — М.: Знание, 1991. — 80 с.
* 143. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учебник / А.В. Мудрик; под ред.

B. А. Сластенина. — 6-е изд. — М.: Академия, 2007. — 224 с.

144. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред.

В.А. Сластенина. — М.: Академия, 1999. — 184 с.

* 145. *Мустаева Ф.А.* Основы социальной педагогики: Учебник для студ. высш, пед. учеб. зав. —2-е изд., перераб, и доп. — М.: Академический проект, 2001. —416 с.
* 146. *Мустаева Ф.А.* Семья и дети как объект социальной работы: Монография. — Магнитогорск : МаГУ, 2009. — 310 с.
* 147. *Мустаева Ф.А.* Социализация личности ребенка в семье: Монография. — Магнитогорск : МаГУ, 2008. — 152 с.
* 148. *Мустаева Ф.А.* Социальная педагогика: Учебник для вузов. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 528 с.
* 149. *Мустаева Ф.А.* Социальная работа на предприятии / Ф.А. Мустаева, О.Г. Чеснова. — Магнитогорск: МаГУ, 2003. — 80 с.
* 150. *Мустаева Ф.А.* Социальные проблемы современной семьи // СОЦИС. —
* 2009. —№7, —С. 109-113.
* 151. *Назукина Л.И.* Комплексная реабилитация детей и подростков — социальных сирот // Работник социальной службы. — 2002. — № 3. — С. 39-44.
* 152. Научные работы: Методика подготовки и оформления / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. — 2-е изд., перераб, и доп. — Минск: Амалфея, 2000. — 544 с.
* 153. *Никандров Н.Д.* Социализация в современной России: достижения и угрозы // Семья в России. — 2008. — № 3. — С. 4-20.
* 154. *Никитин В.А.* Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы: Сб. науч, статей. — М.: СОТИС, 2008. — 144 с.
* 155. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: В.М. Скакун,
* 1998, —896 с.
* 156. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ. Принят Государственной Думой 3 июля 1998 г. Одобрен Советом Федерации 9 июля 1998 г. // Семья в России. — 1998. — № 3-4. —С. 69-89.
* 157. *Овчарова Р.В.* Справочная книга социального педагога. — М.: ТЦ Сфера, 2002,—480 с.
* 158. *Овчинников А.* Экономическое образование детей-сирот / А. Овчинников, О. Потехина // Социальная педагогика. — 2010. — № 2. — С. 59-66.
* 159. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник,
* 1999, —944 с.
* 160. *Олиференко Л.* Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Л. Олиференко, Т. Шульга // Социальная педагогика. —
* 2010, —№2, —С. 75-85.
* 161. *Олиференко Л.* Социальная педагогика сегодня: проблемы и пути развития // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 5-7.
* 162. *Ометова Т.* Деятельность социального педагога — огромное проблемное поле // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 5. — С. 41-47.
* 163. *Осипова И.И.* Социально здоровая семья — основа государства // Социальная политика и социология. — 2006. — № 4. — С. 89-98.
* 164. Основы профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних / Под ред. Ф.А. Мустаевой. — М. : Академический проект, 2003. — 208 с.
* 165. *Панов А.М.* Деятельность служб социального патронажа семей и детей в России и за рубежом // Социальное обслуживание. — 2005. —№ 1. — С. 59-85.
* 166. *Пережогин Л.О.* Семейное неблагополучие как причина противоправного поведения несовершеннолетних // Семья в России. — 2008. — № 2. — С. 65-69.
* 167. *Петрищев В.М.* Семья как институт социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и Новой Зеландии / В.И. Петрищев, Т.П. Грасс, И.В. Алексеенко // Семья в России. — 2009. — № 2. — С. 122-132.
* 168. *Петрова Е.* Семейное воспитание в условиях учреждения государственной поддержки детства // Социальная педагогика. — 2010. — № 2. — С. 48-51.
* 169. *Петрокович Н.* Спорт как средство социальной реабилитации инвалидов // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 2. — С. 51-53.
* 170. *Плоткин М.* Воспитание и развитие детей в семье: условия успешности // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 1. — С. 81-88.
* 171. *Плоткин М.* Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 5. — С. 80-90.
* 172. *Плоткин М.М.* Социальная педагогика как феномен современного, мира // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 2. — С. 44-45.
* 173. Помощь родителям в воспитании детей : пер. с англ. / общ. ред. и предисл.B. Я. Пилиповского. — М. : Прогресс, 1992. — 256 с.
* 174. *Починок А.П.* Не должно быть в стране беспризорных детей // Социальная работа. — 2003. — № 1. — С. 4-6.
* 175. Права ребенка в Российской Федерации относительно Конвенции ООН о правах ребенка // Вестник образования. — 2000. —№ 16(8). — С. 42-61.
* 176. Предупреждение социального сиротства, профилактика безнадзорности и правонарушений подростков // Социальная работа. — 2002. — № 2. — С. 6-7.
* 177. *Присяжная Н.В.* Дети-сироты: постинтернатное устройство // СОЦИС. — 2007, —№ 11, —С. 54-63.
* 178. *Прокофьева Л.М.* Отцы и их дети после развода / Л.М. Прокофьева, М.Ф. Ва- летас // СОЦИС. — 2002. — № 6. — С. 111-115.
* 179. *Просветова Т.* Перспективы развития социальной педагогики в России // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 6. — С. 62-66.
* 180. Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества : материалы Всерос. науч.-практ, конф. 13-15 апр. 2004 г. — М„ 2004. — 180 с.
* 181. Реабилитация социально дезадаптированных детей и подростков: Краткий словарь для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних / Сост.: Г.М. Иващенко, В.Н. Бушуева, при участии В.И. Ширин- ского. — М.: НИИ семьи, 1998. — 72 с.
* 182. *Репринцева Г.* Детско-родительские отношения в современной сельской семье: что показало исследование // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 2. —C. 67-75.
* 183. *Римашевская Н.* За границей бедности // Социальная защита. — 2007. — №6, —С. 3-7.
* 184. *Римашевская Н.М.* Исследования жизнедеятельности семьи как теоретическая основа семейной политики // Семья в России. — 1995. — № 1-2. — С. 8-28.
* 185. *Родионова И.* Работа социального педагога с различными типами семей // Социальная педагогика в России. — 2010. —№4. — С. 29-38.
* 186. Российская семья: социальный атлас. — М.: Издательство РГСУ, 2009. — 136 с.
* 187. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. — М. : Изд. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1998. —672 с.
* 188. Российская Федерация. Федеральный закон. О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 15. — С. 3-13.
* 189. Российская Федерация. Федеральный закон. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних // Вестник образования. — 2000. — № 6. — С. 3-46.
* 190. *Рудое А.* Как подготовить дом к появлению приемного ребенка / А. Рудов, Л. Клюшкина // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 1. — С. 29-32.
* 191. *Рыбаковский* 77.77. Демографическое будущее России и миграционные процессы //СОЦИС. —2005. —№3. — С. 71-81.
* 192. *Рыбцова Л.Л.* Общественно-политическая активность женщин // СОЦИС. — 2001. —№4, —С. 78-80.
* 193. *Сабитова Г.В.* Актуальные проблемы становления института социальнопедагогической поддержки семей в современных условиях // Семья в России. —
* 2009, —№ 1, —С. 3-14.
* 194. *Сабитова Г. В.* Законодательное обеспечение социально-педагогической поддержки семей с детьми в России // Отечественный журнал социальной работы. — 2007, —№3, —С. 26-34.
* 195. *Савина Н.Н.* Социализация и рссоциализация делинквент-ных детей и подростков // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 2. — С. 62-63.
* 196. *Савинов Л.И.* Что происходит с семьей: Теоретические и практические ответы // Отечественный журнал социальной работы. — 2003. — № 4. — С. 23-32.
* 197. *Саитгалиева Г.Г.* Реабилитация ребенка-инвалида и задачи семейного воспитания // Отечественный журнал социальной работы. — 2004. — № 3. — С. 60-65.
* 198. Санникова, Н. Социальный педагог в детском доме: статус, функции, содержание, формы и методы деятельности / Н. Санникова // Социальная педагогика. —
* 2010. —№ 1, —С. 88-98.
* 199. Семейный кодекс Российской Федерации. — М: Юрайт-Издат, 2003. — 77 с.
* 200. Семиздралова, О. Предупреждение эмоционального выгорания педагога / О. Семиздралова // Социальная педагогика. — 2009. — № 6. — С. 98-106.
* 201. Семья в современном обществе: Магер, всерос. науч.-практ, конф. / Под ред. : Ф.А. Мустаевой (отв. ред.), М.Р. Москвиной, Г.А. Кудрявцевой, О.Л. Потрикеевой. — Магнитогорск, 2007. — 343 с.
* 202. Семья и общество : манифест Международного конгресса, посвященного 10-лстию Международного года семьи в России // Социальная педагогика. — 2004. — №2, —С. 9-12.
* 203. Семья как социальный институт и проблемы маргинализации населения. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. —49 с.
* 204. *Семья Г.* Мониторинг обеспечения прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г. Семья, Л. Вильясте // Социальная педагогика. — 2007. — №2, —С. 31-40.
* 205. Семья: история и современность: Хрестоматия / Сост., коммент, и вступ. ст. Г.И. Климантовой. — М.: Изд-во РГСУ, 2005. — 324 с.
* 206. *Силласте Г.* Все болевые точки нашего общества проявляются сегодня в семье // Социальная работа. — 1994. — № 2/5. — С. 43-44.
* 207. *Силласте Г.Г.* Изменения социальной мобильности и экономического поведения женщин // СОЦИС. — 2000. — № 5. — С. 25-34.
* 208. *Ситник А.* Текущая документация социального педагога / А. Ситник,

A. Мисько//Социальная педагогика в России.—2010.—№ 1. — С. 50-61.

* 209. Словарь по социальной педагогике: Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. — М.: Академия, 2002. — 368 с.
* 210. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е.И. Холостовой. — М.: Юристъ, 1997. — 424 с.
* 211. Современная энциклопедия социальной работы / под ред. акад. РАН

B. И. Жукова. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Издательство РГСУ, 2008. —412 с.

* 212. *Солодников В.В.* Социально дезадаптированная семья в контексте общественного мнения // СОЦИС. — 2004. — № 6. — С. 76-85.
* 213. *Солодовникова И.В.* Социализация личности: сущность и особенности на разных этапах жизни // СОЦИС. — 2007. — № 2. — С. 32-39.
* 214. Социальная защита молодежи: вопросы теории и практики. — М.: Изд-во АСОПиР, 1994, — 174 с.
* 215. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. —416 с.
* 216. Социальная педагогика: Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений / Под ред. В.А. Никитина. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 272 с.
* 217. Социология молодежи / Под ред. В.Т. Лисовского. — СПб.: Изд-во СПбУ, 1996, — 460 с.
* 218. Социология семьи: Учебник / под ред. проф. А.И. Антонова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2005. — 640 с.
* 219. Социология: энциклопедия / сост.: А.А. Грицанов [и др.]. — Минск: Книжный Дом, 2003. — 1312 с.
* 220. *Старшипова А.В.* Предмет исследования: семья ребенка с ограниченными возможностями развития // Социология в российской провинции: тенденции, перспективы развития: В 2 ч. — Екатеринбург, 2002. — Ч. II. — С. 48-54.
* 221. *Сухомлинский В.А.* Мудрость родительской любви / Сост. А.И. Сухомлин- ская. — М. : Мол. гвардия, 1988. — 304 с.
* 222. *Тараданов А. А.* Семейное благополучие: от теории к практике. — Челябинск: Чсляб. гос. ун-т, 2002. — 153 с.
* 223. *Тартаковский Е.* Асоциальное поведение молодежи как способ адаптации в незнакомой социальной среде / Е. Тартаковский, Ю. Мирский // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 2. — С. 62-66.
* 224. Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт / отв. ред. : Т.Ф. Яркина, В.Т. Бочарова. — М.; Тула, 1993. — Т. 1-2.
* 225. *Тибаткина А.* Судьба выпускника школы-интерната: постинтернатное сопровождение // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 1. — С. 19-26.
* 226. *Торохтий В.С.* Кризис в социальной педагогике и ресурсы его преодоления // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 2. — С. 73-75.
* 227. *Торохтий В.С.* Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей: Учеб, пособие: в 2 ч. — М. : МГСУ, 2000. — Ч. 1. — 240 с.; Ч. 2. — 216с.
* 228. Торохтий, В.С. Психология социальной работы семьей / В.С. Торохтий. — М.: ДСП РАО, 1996. — 218 с.
* 229. Усманов, Б.Ф. Социальная инноватика / Б.Ф. Усманов. — 2-е изд., перераб, и доп. — М. : Социум, 2007. —484 с.
* 230. *Усова С.* Роль отца в современной семье // Социальная педагогика. - 2009, —№2, —С. 117-122.
* 231. *Фейзапуло М.Н.* Характерные особенности социально-педагоги-ческой работы в России и зарубежных странах с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья // Семейная политика: демографический кризис и общественная безопасность: Сб. ст. междунар, науч.-практ, конф. / под ред. О.А. Копце- вой. — Магнитогорск: МаГУ, 2004. — С. 15-24.
* 232. *Фельдштейн Д.И.* Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Семья в России. — 2009,—№2, —С. 4-13.
* 233. *Филонов Г.Н.* Социальная педагогика: векторы взаимодействия // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 2. — С. 76-77.
* 234. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. — 7-е изд., перераб, и доп. — М.: Республика, 2001. — 719 с.
* 235. *Фромм Э.* Искусство любить: Исследование проблемы любви: пер. с англ. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
* 236. *Харчев А.Г.* Брак и семья в СССР. — 2-е изд., перераб, и доп. — М.: Мысль, 1979, —367 с.
* 237. *Харчев А.Г.* Современная семья и ее проблемы (Социально-демографическое исследование) / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. — М.: Статистика, 1978. — 224 с.
* 238. *Харчев А.Г.* Социология семьи: проблемы становления науки. — Перепеч. с изд. 1979 г. — М. : ЦСП, 2003. — 342 с.
* 239. *Чепурных Е.* Преодоление социального сиротства в России в современных условиях // Народное образование. — 2001. — № 7. — С. 23-27.
* 240. *Чепурышкин И.* Школа и социум: пути взаимодействия // Социальная педагогика.—2009.'—№4.—С. 19-22.
* 241. *Черняева Т.И.* Социальная реабилитация «нетипичных» детей // СОЦИС. —
* 2005. —№6, —С. 85-90.
* 242. *Черняк Е.М.* Социология семьи. — 3-е изд., перераб, и доп. — М.: Дашков и К0, 2004. — 238 с.
* 243. *Чиганова С.* Социальная поддержка семей и профилактика социального сиротства в муниципальных образованиях / С. Чиганова *И* Социальная педагогика. —
* 2006, —№ 1, —С. 32-40.
* 244. *Чичварина Т.* Социализация ребенка средствами конфликта // Социальная педагогика в России. — 2010. — № 2. — С. 54-57.
* 245. *Шохина Н.А.* Профилактику безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних — на уровень новых задач // Отечественный журнал социальной работы. — 2002, —№3, —С. 36-42.
* 246. *Шмидт В.Ф.* Модели межведомственного взаимодействия в профилактике социального сиротства // Отечественный журнал социальной работы. — 2002. — №1,—С. 77-82.
* 247. *Щербакова Н.* Путь к обществу равных возможностей // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 3. — С. 47-50.
* 248. *Яговкина Л.* Как помочь родителям дать образование детям с ограниченными возможностями // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 1. — С. 40-44.
* 249. *Якшина О.* Работа с семьей в сельском социуме // Социальная педагогика в России. — 2010. —№ 4. —С.65-68.
* 250. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Яр- ская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социология образования. — 2005. — № 6. — С. 68- 71.