**СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

**Краткий курс лекций**

ОГЛАВЛЕНИЕ:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **РАЗДЕЛ 1.** | **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**.............................................................................................. | 2 |
| Лекция 1. | Социальная педагогика как наука и практика: предмет, специфика и принципы. Взаимосвязь социальной педагогики и социальной работы................................................................................................................... | 2 |
| Лекция 2. | Социально-педагогический процесс и его структура....................................... | 23 |
| Лекция 3. | Социально-педагогические технологии............................................................ | 32 |
| Лекция 4. | Педагогическая культура социального работника........................................... | 36 |
| **РАЗДЕЛ 2.** | **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ СОЦИЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ**............................................................. | 46 |
| Лекция 1. | Социально-педагогическая деятельность с семьей.......................................... | 46 |
| Лекция 2 | Социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей, беспризорными детьми и подростками..................... | 64 |
| Лекция 3. | Социально-педагогическая деятельность с детьми с особыми нуждами (инвалидами)........................................................................................................ | 76 |
| Лекция 4. | Социально-педагогическая деятельность с пожилыми людьми.................... | 95 |
| Лекция 5. | Социально-педагогическая деятельность с детьми девиантного поведения. | 99 |
| **РАЗДЕЛ 3.** | **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДРУГИХ СФЕРАХ**.............................................................................................................. | 112 |
| Лекция 1. | Социально-педагогическая деятельность в учреждениях МВД..................... | 112 |
| Лекция 2. | Социально-педагогическая деятельность в учреждениях образования........ | 119 |
| Лекция 3. | Социально-педагогическая деятельность в учреждениях здравоохранения | 124 |
| Лекция 4. | Образовательно-воспитательные проблемы работы в пенитенциарных учреждениях......................................................................................................... | 135 |
|  | **ПРИЛОЖЕНИЯ**................................................................................................. | 148 |

**РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Лекция 1. Социальная педагогика как наука и практика: предмет, специфика и принципы. Взаимосвязь социальной педагогики и социальной работы**

**ПЛАН:**

1. История возникновения и развития социальной педагогики
2. Предмет, специфика и принципы современной социальной педагогики. Взаимосвязь социальной педагогики и социальной работы.

**1. История возникновения и развития социальной педагогики**

Впервые словосочетание «социальная педагогика» предложил «отец немецких учителей» **Адольф Дистервег** во второй половине XIX века - для обозначения педагогической деятельности с обездоленными и беспризорными детьми по профилактике.

В начале XX века известный немецкий философ **Пауль Наторп** выдвинул идею интеграции воспитательных сил общества с целью распространения культуры и просвещения в народе; он выдвинул идею всеобщей педагогизации общества и призвал к созданию воспитательных союзов, «союзов граждан», которые могли бы способствовать реализации этой идеи. Всю эту деятельность он также назвал социальной педагогикой.

В 1911 г. вышла книга П. Наторпа "Социальная педагогика", основной идеей которой стала формула "челочек становится человеком, только благодаря человеческой общности".

Идеи А. Дистервега и П. Наторпа лишь на первый взгляд кажутся противоположными друг другу. Однако идеи А. Дистервега вполне укладываются в концепцию П. Наторпа об общей педагогизации общества как средства культурного развития народа.

Независимо от субъективных намерений их авторов, социально-педагогические идеи А. Дистервега и П. Наторпа были отражением общедемократических и гуманистических устремлений передовых людей того времени в Европе и России - противодействовать антигуманизму общественных порядков, содействовать преодолению различных форм отчуждения народных масс от культуры и дискриминации по социальным, экономическим и иным мотивам детей из пролетарских семей.

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.

**Зарубежный опыт.** Еще в **условиях первобытнообщинного строя** 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. Уже в те времена старшее поколение беспокоилось о взращивании не просто трудоспособных, но и одновременно верных и стойких членов родоплеменного социума. Существовавшие ритуалы и формы поведения вольно или невольно были пронизаны этими стремлениями.

**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, идея «выведения» новой породы людей и преобразования на этой основе общества. В период Великой французской буржуазной революции был предпринят ряд реформ, содействовавших развитию бессословной всеобщей системы образования в стране. Не случайно, что к концу этого века во Франции 59% населения было грамотным.

**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 личная 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, оказавших плодотворное воздействие на развитие педагогической теории и практики, общества в целом.

**В XIX веке** 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. Невозможно было продвижение общества вперед без определенного уровня образования не только власть имущих, но и широких слоев населения, включая рабочие и крестьянские семьи.

Однако прогресс в этой области утверждался противоречиво, содержание и методы обучения и воспитания носили четкую печать социально-классовой ограниченности. В то время поощрялись главным образом такие формы и ступени образования, которые не угрожали существованию власть имущим, но в то же время обеспечивали развитие экономики, социальное спокойствие в обществе. Возникавшие всякого рода педагогические проекты и системы вроде образовательного комплекса **Р. Оуэна** не получали государственной поддержки, и поэтому в условиях свободной рыночной конкуренции с самого начала испытывали трудности и были обречены на неудачу.

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. Не случайно многие идеи «педагогики реформ» оставались в центре поисков путей и средств обновления образования как в Западной Европе, так и в России в первые десятилетия XX века. В основе этих поисков лежали принципы взаимосвязи социального и образовательного начал, цели социального ориентирования обучения и воспитания, реализация которых объективно способствовала демократизации и гуманизации общества.

**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 прошлого века** «общинное воспитание» рассматривалось как средство осуществления социальных изменений в общине, а воспитатель рассматривался как «агент социальных изменений». В 1982 г. в Англии был создан Центр развития общинного воспитания, цель которого — обобщение и распространение практики общинных школ. В США «общинная школа» и «общинное воспитание», напротив, выступает в качестве регулятора общественной жизни, а община не закрыта от других общин и внешнего мира, а потому и открывает большие социально-воспитательные возможности в интересах общества.

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. Познать высшую сущность человека возможно лишь через «сверхчувствительное духовное созерцание», а цель воспитания в соответствии с таким пониманием — всестороннее развитие индивидуальности человека специальными педагогическими средствами (например, постоянными упражнениями в духовной концентрации и размышлении). Это является, по его убеждению, предпосылкой духовного созерцания.

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. Именно поэтому созданная им школа была запрещена в Германии после прихода к власти фашистов. Однако идеи Вальдорфской педагогики получили распространение в других странах, к ним сохраняется интерес и в наши дни. Многими последователями Р. Штейнера его система воспринималась и воспринимается как особого рода форма социального воспитания молодежи, ее социализации.

В XX в. проблемы социализации молодежи приобретают не только общенациональный, но международный характер. Обучение и воспитание, в частности социальное воспитание, стали рассматриваться правящими кругами в качестве средства не, только развития человека как индивида, но и как члена социума, в качестве способа стабилизации господствующих социальных, политических и идеологических порядков. В соответствии с таким подходом во многих развитых странах разрабатываются государственные программы образования и культурного развития всех членов общества. Руководители государств и политических организаций и движений в обязательном порядке включают вопросы образования и культуры в свои программы действий, предвыборные платформы. Понятно, что в культурно-образовательной части этих программ и платформ находят отражение прежде всего личные интересы этих деятелей, а также интересы общественных сил, которые за ними стоят, но вместе с тем в них находят отражение в определенной форме и 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. Изданные в разное время работы этих теоретиков помогли общественности осознать обучение и воспитание как своеобразный фундаментальный факт бытия. 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 человека и считал, что воспитание должно воздействовать на формирование принципиально нового человека — «нового европейца».

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. По его утверждению, неотъемлемым качеством человеческого бытия являются кризисы, которые, хотя и нарушают привычный стиль жизни, выступают источником очищения и обновления жизни. Воспитание должно помогать человеку осознавать социальные ситуации, обновленческий характер кризиса, давать внутренние силы для преодоления социальных трудностей. Критические состояния изначально присущи человеческой жизни, их нельзя и не нужно избегать. Воспитание должно помогать человеку просыпаться от «жизненной спячки» и переходить к активным действиям. О. Больнов поставил также вопрос о воспитательном смысле проблем пространства и времени (дома, родины, эпохи). Воспитание в принципе должно научить человека умению распоряжаться временем, научить его планировать и использовать.

**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.

*В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах так называемой системы социального образования, то есть обучения и воспитания «аномальных людей».* Во второй половине двадцатого столетия в западноевропейских странах на смену старой парадигмы общественно-государственного, сознания «полноценное большинство — неполноценное меньшинство» приходит новое — «единое общество, включающее людей с различными проблемами». В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. Вычленение, социальная маркировка национально-этнических, политических, религиозных, а также физических и интеллектуально неполноценных меньшинств становится недоступным. 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. Различного рода интернаты и школы, диспансеры признаются учреждениями сегрегационными, а закрытая, изолированная от массовой система специального образования — дискриминационной. Помещение в эту систему ребенка рассматривается как нарушение его прав, «нарушение социального ярлыка». Зарождается новая терминология: «дети с особыми нуждами», «дети с проблемами», а не «аномальные дети». Характеристики «идиот», «имбецил», «даун», «калека», «слабоумный», «лунатик» все чаще признаются некорректными.

Отмеченные процессы и тенденции в XX веке постепенно, но неуклонно вели к тому, что **в 80-е годы** в общественном сознании развитых стран утверждается в качестве полноправного течения социально-педагогическая мысль и практика, о которой говорили А. Дистервег и П. Наторп.

**Отечественный опыт.** В этом отношении и Россия не была и не является исключением. Основные идеи и принципы того, что все больше называется социально-педагогической теорией и практикой, никогда не были чуждыми русскому обществу, начиная с древнейших времен. В силу специфических исторических обстоятельств становления и развития российского общества отличительными чертами духовной жизни в России являлись антрополого-гуманистический и социальный активизм, в соответствии с которым все интересы, основные формы жизнедеятельности человека рассматривались как средство, результат общественных обстоятельств, религиозной веры и государственной политики, а в качестве принципов жизни проповедовались соборность, деятельное отношение к себе и людям и т.п.

Уже **киевский митрополит Илларион в XI в**. в своем «Слове о законе и благодати» построил богословско-историческую концепцию, в которой русская земля рассматривалась как часть общемирового процесса торжества божественного «света» над «тьмой». Это нашло отражение и в педагогической мысли России.

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. По мысли Владимира Мономаха, приучение детей преодолевать трудности и иные жизненные ситуации требует не только просто послушания, но и активности и трудолюбия, без чего нельзя говорить о достоинстве и чести человека. В «Поучении...» содержится мысль о том, что успех воспитания зависит не от отдельных наставлений, а от совокупности многообразных воспитательных средств, включая, например, этикет, манеры и тон поведения.

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 — «Поучениях и показаниях всякому православному христианину» — выделена была специальная глава «Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе Божием», в которой в качестве главного средства воспитания детей «всякому порядку» названы дом, семья, живой пример родителей. Эти идеи были развиты в таких известных педагогических сочинениях **XVII в**., как «Гражданство обычаев детских» **Епифания Славинецкого** и книгах **Симеона Полоцкого** «Обед душевный» и «Вечеря душевная».

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, которой придавалась роль значимого фактора развития человека. О роли семьи в воспитании детей писали **В.Г. Белинский, А.И. Герцен, В.Н. Шелгунов** и другие передовые люди России прошлого 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. До сегодняшнего дня сохраняется значение его классификации типов детей, а также критика тех педагогов, которые все недостатки воспитания старались отнести к врожденным дурным склонностям детей. В большинстве случаев, считал он, «не прирожденная тупость (нравственная или умственная) ребенка, а педагогические ошибки подготовляют ребенку горькую будущность».

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.

**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 «непреднамеренных воспитателей» — природы, семьи, школы, общества, народа, его религии и его языка, словом природы и истории в обширнейшем смысле этих понятий. Правильно осуществляемое воспитание вырабатывает у человека, по его мысли, активность, которая позволяет не только не поддаваться отрицательным влияниям окружающей среды, но и бороться с ними. 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. **Князь Владимир Мономах** в известном своем «Поучении...» учил: «Всего же паче убогих не забывайте, но... по силе кормите, снабдите сироту».

При **Иване Грозном** 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 при Холмоло-Успенском монастыре воспитательный дом для «незаконнорожденных и всяких подкидных младенцев», а 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 II.** Продолжал действовать Приказ общественного призрения, а в апреле **1764 г.** был открыт Московский воспитательный дом, который был построен «общим подаянием христолюбивцев». По замыслу его инициаторов **И.И. Бецкого и А.А. Барсова**, в этом и других воспитательных домах надлежало создать «третье сословие» — «новую породу людей», способных служить отечеству «делами рук своих в различных искусствах и ремеслах». Все мальчики и девочки с 7 до 11 лет ежедневно, но по одному часу в день занимались в школе, с 11 до 14 лет обучались ремеслам, тамошнему мастерству. В 15—16 лет воспитанники готовились к выходу из воспитательного дома. Питомцы с «природными» дарованиями обучались иностранным языкам, готовились к аптекарскому делу и рисованию. Вышедшие из стен воспитательного дома молодые люди становились вольными. Одаренные юноши могли поступать в Московский университет, а девушки в Смольный институт благородных девиц.

Позднее по частной благотворительной инициативе воспитательные дома открылись в Новгороде, Воронеже и других городах, учреждались и сиротские дома, в которые принимались дети мужского и женского пола, оставшиеся после смерти родителей без пропитания, дети женщин, находящихся в крепостных работах, осиротевшие младенцы умерших в больницах матерей. По указу Екатерины II также стали передавать детей на воспитание в отдельные семьи. Приказу неимущих сирот предписывалось отдавать сирот «добродетельным людям для содержания и воспитания с обязательством, чтобы предоставить их (сирот) во всякое время приказу». Ребенок-сирота передавался с целью, чтобы «научился науке или промыслу, или ремеслу, и доставлен был ему способ учиться добрым гражданином».

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. Она была назначена начальником Воспитательного общества благородных девиц, а позже воспитательных домов. По ее предложению, детей из воспитательных домов отдавали на воспитание в «государственные деревни» крестьянам «доброго поведения» до 11 лет для мальчиков и до 15 лет для девочек. За воспитанием этих детишек в крестьянских семьях был установлен надзор, который осуществлялся подобранными Марией Федоровной инспекторами. **Александр I** предоставил особому попечению императрицы также все женские учебные заведения. При содействии Марии Федоровны были открыты педагогические классы при воспитательных домах и пепиньерские классы в женских институтах, которые готовили учительниц и гувернанток.

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, которые готовились к работе домашними учителями, а позднее — правоведами и канцелярскими служащими. В разное время инспекторами Гатчинского сиротского института работали такие замечательные русские педагоги, как Е.О. Гугель и К.Д. Ушинский.

В те же годы создаются первые частные детские приюты. Первый был создан в **1837 г.** по инициативе горнозаводчика **А. Демидова** в Петербурге. В нем воспитывались не только приходящие (на время работы родителей) дети, но и сироты.

Известным в то время был и приют принца П.Г. Ольденбургского в Петербурге. В нем имелись мужское и женское отделения. Мальчики получали образование в объеме начальной школы тех лет, обучались какому-либо ремеслу и направлялись в реальные училища, а девочки обучались по программе гимназии и педагогического класса. В приюте были музыкальная и рисовальная школы, часовая, слесарно-механическая, белошвейная мастерские и т.п.

Нельзя не заметить, что на протяжении более 50 лет XIX в. жизнь в этих и других приютах строилась в соответствии с «Положением о детском приюте», которое было написано князем **В.Ф. Одоевским** — известным писателем, автором таких книжек для детей, как «Городок в табакерке», «Книжки дедушки Еремея», пособия «Руководство для гувернанток» и др.

В пореформенной России **XIX в.** призрение сирот и бедных детей осуществлялось не только Ведомством учреждений Императрицы Марии, но и земскими органами, одной из задач которых было также привлечение внимания русского общества к проблемам сиротства. Следует подчеркнуть, что земства сыграли большую роль в развитии народного просвещения в целом, помощи сиротам в частности. В период развития земств **с 1861 по 1891 г.** число сиротских и воспитательных домов в губерниях, где они действовали, увеличилось почти в 2 раза.

Одновременно в те же годы активно развивались и благотворительные формы заботы об обездоленных детях, детях-сиротах. Ею занимались не только различные общества, такие, как Дамское попечительское общество, Попечительство о народной трезвости, Общество об испорченных детях и т.п., но и частные лица. Многое делалось и приходскими благотворительными организациями, которые создавали богадельни для престарелых и содержали приюты для детей, где они получали питание, уход и школьное обучение, приобретали ремесленные навыки.

**Во второй половине XIX в.** широкое распространение получили городские и сельские ясли-приюты, были приюты даже для детей арестантов. Особенным успехом ясли-приюты пользовались на селе в страдную пору. Иногда общины выделяли 10 копеек на питание ребенка, а крестьяне сами приносили в приюты продукты.

**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. Большую помощь оказали в этом благородном деле такие общественные организации, как Всенародный союз учителей, Московский и Петербургский комитеты грамотности, Московское и Петербургское общества попечения больных и бедных детей. Широкой известностью в те годы пользовались Пречистенские рабочие курсы, Университет А. Шанявского в Москве.

В те же годы создаются детские летние колонии, инициатором которых была **Е.Н. Орлова,** создавшая еще в 1887 г. в своем имении первую такую форму занятости детей. В 1908 г. **Е.С. Петуховой** впервые организуются вспомогательные классы для умственно отсталых детей и классы для педагогически запущенных детей при Ольгинско-Пятницком городском училище в Москве. Еще в 70-х годах XIX в. возникли детские отряды «Атаман-разбойник», «Юные рыцари» и другие, члены которых занимались физическим закаливанием, учились спасать утопающих на воде, оказывать первую медицинскую помощь, устраивали различные игры. В 1909 г. в Царском селе О.И. Пантюховым организуется первое скаутское звено, вскоре разросшееся в отряд. Число таких отрядов через несколько лет увеличилось настолько, что в 1914 г. было организовано «Российское общество содействия мальчикам-разведчикам», в 1915 и 1916 гг. были проведены съезды, а в 1917 г. — «летний лагерь» скаутов со всей России. Скаутские отряды действовали в Москве, Петрограде, Киеве, Астрахани, Воронеже, Архангельске, Кисловодске, Анапе и других городах.

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 «Доме свободного ребенка» не было учебных планов и учебников, ребенок должен сам искать знания, сам из добытых знаний составлять «книгу своих знаний». В 1905 г. **К.Н. Венцель** поднимает вопрос о создании в России Великой хартии для защиты детей. В годы гражданской войны он выступает за создание Интернационала учащихся и разрабатывает Декларацию прав ребенка.

**С.Т. Шацкий** вместе с **А.У. Зеленко** создал общество «Сетлемент» («Культурный поселок»), а позднее — общество «Детский труд и отдых». Оно представляло собой своего рода детскую республику, в состав которой входили детский сад, экспериментальная начальная школа, ремесленные мастерские, клуб для подростков. Последние стали прообразом Домов и Дворцов пионеров в советское время. В 1911 г. вместе с женой С.Т. Шацкий создает летнюю детскую колонию «Бодрая жизнь», основными принципами деятельности которой были самообслуживание и самоуправление, работа в саду и на огороде, на кухне и в мастерских, игры и культурные развлечения, единство посильного труда и эстетического воспитания. В 1912 г. колония преобразовалась в Опытную станцию, в которой действовали уже 2 детские колонии, детский сад, школа, детская библиотека для педагогов и взрослых.

В деятельности этих и других энтузиастов социально-педагогической деятельности нашли отражение человеколюбивые традиции и устремления передовых слоев населения России. Однако масштабы этой деятельности, к сожалению, не соответствовали потребностям общества и народных масс в просвещении, обучении и воспитании в России в начале XX в.

**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.

Среди них следует выделить движение за ликвидацию неграмотности и беспризорничества, развитие всеобщего образования населения.

Еще в декабре 1919 г. началось движение за ликвидацию неграмотности не только детей, но и взрослых. За 3 года основам грамоты было обучено 7 млн взрослых, в последующие годы была решена задача всеобщего образования и введена система обязательного полного среднего образования для каждого члена общества.

Борьба с беспризорничеством началась в первые же годы Советской власти. Все приюты и сиротские дома были преобразованы в государственные учреждения, которыми ведал Наркомат просвещения. В январе 1919 г. был создан под председательством **А.В. Луначарского** Государственный совет защиты детей, при активном участии которого часть беспризорных была эвакуирована из городов в южные хлебородные районы уже в годы Гражданской войны, была организована система общественного питания беспризорных и т.д. Позднее была создана Деткомиссия ВЦИК во главе с **Ф.Э. Дзержинским**, которая занималась координацией работы всех ведомств по ликвидации беспризорности. Была поставлена цель — определить всех беспризорных детей в детские дома, подготовить их к самостоятельной жизни. В 20-30-е годы, кроме приютов и детских домов, открываются трудовые колонии, детские коммуны, детские городки, пионерские дома, фабрично-заводская система ученичества и т.п. Особой оценки заслуживает деятельность Советского государства по оказанию помощи сиротам и обездоленным детям в годы Великой Отечественной войны.

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. На своей Опытной станции, которая в советское время получила статус Государственной первой опытной станции Наркомпроса, он отрабатывал систему трудового и эстетического воспитания, содержание и принципы трудового обучения, связи школы с окружающей средой и т.д. На основе этих разработок создавались программы для других опытных станций и опытно-показательных школ.

**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. В.Н. Сорока-Росинский сформулировал в качестве основного принципа новой педагогики коллектива не наказание, а «добровольчество».

**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», «Марш 30-х годов», «Методика организации воспитательного процесса» и др. В них он изложил свое понимание коммунистического воспитания его содержания и метода; его теория коллективистской педагогики пронизана уважением к человеку. «Как можно больше уважения к человеку, больше требования к нему», — призывал он педагогов и родителей. Главными принципами этой педагогики он считал организацию коллектива, труд, соревнование, поощрение и наказание, систему перспективных линий. Для А.С. Макаренко воспитанник должен из «объекта воспитания» стать «субъектом воспитания».

Большое место в системе общественного воспитания в советском обществе занимала также работа по организации молодежи, развитию теории и практики детских и юношеских организаций, прежде всего пионерии и комсомола, школу которых прошли миллионы людей.

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. Эти и другие моменты сужали гуманистическое и демократическое содержание господствовавшей в советский период системы обучения и воспитания, сдерживали развитие индивидуального начала, в известной степени даже деформировали такие позитивные в целом идеи, как гармоничное и всестороннее развитие личности, принципы социально-политической активности и коллективной солидарности, требования морального кодекса «человек человеку друг, товарищ и брат». Многое в содержании педагогики того времени носило конкретно-исторический характер и нуждалось в уточнении, обновлении и переработке, замене новыми подходами, формами и средствами.

**В 90-е годы 20 столетия 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.

**2. Предмет, специфика и принципы современной социальной педагогики. Взаимосвязь социальной педагогики и социальной работы**

Современная социальная педагогика - относительно самостоятельная область педагогической теории и практики.

В самом словосочетании «социальная педагогика», прилагательное «социальная» -выступает как определяющее слово, подчеркивающее специфику содержания этого словосочетания в педагогической деятельности.

Название «социальная педагогика» указывает на то, что объектом ее является человек не только в детстве, но и на всем протяжении его жизни, а содержанием ее является оказание обучающе-воспитательной помощи в процессе определенных сторон его социализации.

**Социализация** как по содержанию, так и по средствам представляет собой сложный процесс взаимодействия человека с различными факторами, начиная с природы и кончая самим собой. Ее осуществляют общество в целом и государство в особенности, они призваны постоянно в различных формах и на различных уровнях заниматься регулированием этого взаимодействия. При этом в любых случаях присутствует педагогическая деятельность как организованный целенаправленный процесс включения образовательно-воспитательными способами различных поколений, слоев населения, индивидов в систему социальных ценностей и социальных ролей.

Любое общество и государство стремятся сформировать определенный тип человека, который в наибольшей степени соответствует определенным социальным идеалам, и заинтересованы в том, чтобы его члены прошли, например, поло-ролевую (овладение ролями мужчины или женщины), профессиональную (компетентное участие в различных сферах общественной жизни), политическую (становление законопослушных граждан) и иные **виды социализации**. В то же время каждый человек стремится к самоопределению, самоутверждению и самореализации как индивида. Эти задачи и цели невозможно осуществить без обучения и воспитания вообще, без социального обучения и воспитания, или социальной педагогики, в частности.

**Социальная педагогика** — это теория и практика познания, регулирования и реализации образовательно-воспитательными средствами процесса социализации или ресоциализации человека, результатом которого являются приобретение индивидом ориентации и эталона поведения (убеждений, ценностей, соответствующих чувств и действий). Это проявляется по отношению к обществу, различным слоям и группам населения и индивидам, в зависимости от соответствующего уровня и вида социальной адаптации, социального функционирования.

**Объектом**социально-педагогической теории и практики является человек как член социума в единстве его индивидуальных и общественных характеристик, **предметом**- педагогические аспекты его социального становления и развития, приобретения социального статуса, социального функционирования, а также поддержание достигнутых и восстановление утраченных социальных характеристик.

Но ее цели и задачи, содержание и средства различаются в зависимости от возраста человека, сферы его деятельности, обстоятельств его жизни, его физического, умственного и физического состояния, положения общества, в котором он живет. Он представляет собой достаточно сложную систему, включающую социально-педагогические системы разного уровня и форм.

**Взаимосвязь социальной педагогики и социальной работы.** В социальной педагогике в зависимости от масштаба объекта особое место занимают проблемы образовательно-воспитательной работы с индивидами и группами индивидов, социализация которых нарушена, и они нуждаются в педагогической помощи. Приобретенные в ходе их формирования социальные качества становятся препятствием для нормальной жизнедеятельности как самих индивидов, так и окружающих людей. Такие индивиды находятся главным образом на попечении особого типа учреждений так называемой системы социальной работы, включающей социальное обеспечение и социальное обслуживание людей, которые нуждаются в социальной помощи, поддержке и защите.

В этой связи иногда ставится вопрос о соотношении социальной работы и социальной педагогики, который имеет и теоретическое, и практическое значение: от того, как он решается, в существенной степени зависят содержание и методы деятельности специалистов.

Постановка этого вопроса вполне естественна на этапе, когда происходит становление статуса как социальной педагогики, так и социальной работы. Необходимо выявить общие и особенные моменты между ними, поскольку объекты работы совпадают.

Альтернативное противопоставление социальной педагогики и социальной работы, как и механическое соединение их по формуле «социальная педагогика включает в себя социальную работу» или «социальная педагогика является лишь частью социальной работы» является отнюдь не всегда плодотворным подходом. В таком случае «социальная работа» трактуется только как деятельность, основное предназначение которой — гарантировать человеку социальную поддержку и предоставление услуг в трудной жизненной ситуации, помочь решить ему проблемы.

Выход лежит на путях диалектического решения вопроса. Необходимым условием такого решения должно быть эксплицирование полного содержания понятий «социальная педагогика» и «социальная работа» и структурирование их по определенным критериям. Но подобная задача требует времени для накопления теоретического материала и должна решаться коллективно с учетом практики путем «встречного движения» на основе анализа происходящих процессов, изучаемых социальной педагогикой и теорией социальной работы, а не путем навязывания своей точки зрения.

Исходя из современного состояния теоретического содержания, «социальная педагогика» и «социальная работа» являются во многом перекрещивающимися понятиями. В широком смысле слова теория и практика социальной работы имеет широкое содержание, в рамках которого социально-педагогическая теория и деятельность вполне органично выглядят составной, но не единственной ее частью. Кроме этого, в содержание социальной работы включаются организационно-управленческие, правовые, экономические, психологические, медицинские и другие аспекты и технологии. Вместе с тем нередко предмет социально-педагогической теории и практики носит относительно специфический, но самодостаточный характер, и тогда образовательно-воспитательные технологии выступают на первый план, а социальный педагог становится интегративным представителем профессии социального работника.

Таким образом, любой социальный работник (рядовой работник, руководитель, любой специалист социальной работы) должен быть подготовлен и в социально-педагогическом отношении: такого рода знания, умения и навыки являются необходимым компонентом, обеспечивающим его профессиональную состоятельность. Социальный работник должен, по крайней мере, не упускать педагогические аспекты свой деятельности, не забывать об использовании педагогических средств для решения социальных проблем. Он должен научиться давать педагогическую оценку происходящим в его области процессам и предвидеть социальные последствия педагогических технологий. Вместе с другими видами социально-гуманитарного знания и деятельности они определяют в значительной степени, станет или не станет социальный работник бездушным исполнителем, формалистом, бюрократом.

В то же время в системе учреждений социального обслуживания имеются специальные образовательно-воспитательные потребности, необходима специализированная социально-педагогическая помощь в работе с социально дезадаптированными детьми и подростками, многодетными и неполными семьями, лицами социально негативного поведения и освободившимися из мест заключения, с людьми, больными алкоголизмом и употребляющими наркотики, жертвами насилия и лицами, склонными к самоубийству, индивидами с физической, психической, социокультурной и тому подобной депривацией.

Для оказания этой помощи нужна специальная подготовка, которую социальный работник может получить в вузе. Для организации и проведения полномасштабной социально-педагогической работы нужна профессиональная подготовка по специальности «Социальная педагогика».

Как часть педагогической науки социальная педагогика, безусловно, должна опираться на научные подходы и принципы, иметь свой понятийно-категориальный аппарат.

Ключевым понятием социальной педагогики как теории является **социально-педагогическая деятельность***,* которая, как уже отмечалось, состоит в обеспечении образовательно-воспитательными средствами направленной социализации личности, в передаче индивиду (и освоении им) социального опыта человечества, обретении или восстановлении социальной ориентации социального функционирования. В социально-педагогическую деятельность входят процессы образования, обучения и воспитания, интериоризации и экстериоризации социокультурных программ и общественного наследия.

В любом своем проявлении социально-педагогическая деятельность была и остается общественно необходимым видом деятельности. Ее возникновение и развитие, как и деятельности вообще, связано в конечном счете не с добрыми пожеланиями власть имущих или каких-то иных социальных групп, а с потребностями общества на каждом этапе его существования. Это необходимо для обеспечения преемственности, постоянного совершенствования, которое может быть эффективно только при условии непрерывного улучшения социального функционирования членов общества. В зависимости от уровня экономического, политического и духовного развития общества различные социальные группы могут увеличивать или уменьшать масштаб, формы и содержание социально-педагогической деятельности, но не могут полностью отказаться от нее.

Базисом социально-педагогического мышления и действий является общение человека с человеком, которое всегда носит событийно-диалогический характер. Это — встреча людей с различными мировоззрениями, системами воспитания, менталитета, поведения и т.п. Общение всегда является диалогом личностей (становящихся, сформированных и т.п.), каждая из которых имеет свой внутренний мир и право на принятие собственного решения, свои биологические, духовные, социальные и экзистенциальные потребности, разные уровни социального положения, сознания, социальной активности. Социальному педагогу необходимо учитывать возможность различных случайностей, неявных желаний и чувств. Его работа должна носить совместный характер, поскольку это — событие, то есть деятельность и результат конкретного вида взаимодействия. Это требует применения необычных форм и способов познания, характерных для господствующего пока нормативно-рационалистического подхода, выдаваемого за настоящую науку. Сложность социально-педагогического взаимодействия не всегда позволяет получить подлинный научный результат. Социальный педагог должен развить у себя способности вчувствования во внутренний мир человека, в его отношения с окружающей средой, в том числе должен обрести интуитивное познание на основе сопереживания.

Характерные для нормативно-рационалистического подхода формы познания, такие, как наблюдение и объяснение конкретной социально-педагогической реальности, рациональное измерение условий, факторов, способов и средств деятельности, остаются важными инструментами познания. Более того, сама теория социально-педагогической деятельности должна быть объектом такого же анализа и на этой основе подвергаться критике и корректировке. Но кроме нормативно-рационалистических подходов в теории и социально-педагогической деятельности, необходимое место должны занимать и иррациональные методы и приемы, включая интуицию и фантазию, этико-аксиологические компоненты, учет экзистенциальных интересов, не сводимых к натуралистическим проявлениям.

Вместе с тем было бы серьезной ошибкой заменять на этой основе нормативно-рационалистические приемы и методы познания иррациональными подходами. Вольное или невольное сужение методов и приемов познавательной и практической работы противоречит содержанию социально-педагогической деятельности, чревато искажением ее результатов и возможностью нанесения ущерба человеку. Речь идет не об отказе от традиционных методов познания, а о необходимости многообразия форм социально-педагогического познания и деятельности.

Теоретикам и практикам в этой области необходимо овладевать научными подходами в понимании общества. Необходимо овладеть культурой понимания, которая все больше рассматривается как универсальное свойство человеческой жизни, основное определение человеческого существования, без знания которого нельзя познать и, соответственно, регулировать жизнь человека, всего общества. В такого рода деятельности важное значение имеют вопросы смысла экзистенциальных потребностей человека, проблемы этической и моральной оценки, учета невербальных форм выражения желаний, потребностей, интересов, умения сопереживать, вчувствоваться, осознать осуществляемые социально-педагогические акции, а также рефлексировать и саморефлексировать.

Нужно знать и уметь пользоваться различными механизмами понимания, как например игра. Обычно игра связывается с обучением и воспитанием детей. Но игра является всеобщим принципом человеческой культуры в целом, различных видов человеческой деятельности, а потому применима в работе не только с детьми. Игра позволяет создать для участников взаимодействия условно-реальную ситуацию, в рамках которой они могут пережить в свернутом виде обстоятельства, которые необходимо учесть, могут понять на основе собственного опыта свое состояние и состояние партнера.

Социально-педагогическая деятельность реализует социальное проектирование и конструирование. Необходимым условием осуществления этой функции должно быть наличие положительного идеала как цели деятельности, а также умение на основе анализа реального бытия человека или группы людей создать положительный «проект», сценарий будущего. Результатом социально-педагогической деятельности является формирование определенного уровня социальных качеств, самосознания, самоопределения и самоутверждения, то есть личностного бытия, в соответствии с возможностями человека и окружающей среды. С увеличением числа личностей с новым социальным уровнем создаются условия для развития и самого общества.

В этой связи следует подчеркнуть, что результаты социально-педагогической деятельности могут носить:

— реакционный характер, когда в результате закрепляется процесс деперсонализации человека, его отчуждения от самого себя и от общества;

— консервативный характер, когда ее итог ограничивается лишь закреплением господствующих социальных ценностей и форм его поведения.

В целом этот вид деятельности носит гуманистический характер, поскольку его цель противостоять отчуждению, подавлению и угнетению человека, содействовать индивидуализации, развитию человеческого «Я» в единстве с ценностями свободы, справедливости и равенства, демократии и гуманизма. Таким образом, с ее помощью можно содействовать или, напротив, противодействовать прогрессивно-гуманистическому развитию общества.

В теории и практике социальной педагогики вопрос о ценности определяется во многом не только и не столько научной истинностью, сколько эффективностью результатов для человека и общества. Несомненно, что выбор социально-педагогических методов и средств должен обеспечивать положительные результаты. С этой точки зрения могут быть использованы, например, сциентистско-техницистские, бихевиористские, религиозно-терапевтические и иные технологии.

В новых условиях необходимо творческое отношение к идеям и опыту социальных педагогов прошлого и настоящего времени. Например, теоретические и практические достижения С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Ю. Иванова и других социальных педагогов советского периода включает в себя много моментов, сохраняющих значение и в наши дни.

Каждый новый период в развитии социальной педагогики творчески соотносится с предыдущим опытом и теоретическими результатами. Их надо хранить в исторической памяти и в зависимости от общественной востребованности использовать те или иные стороны в гуманистических целях.

Социально-педагогическая деятельность является процессом, и потому ее результаты складываются не в одно мгновение, требуют времени для осуществления поставленных целей и задач. Источником развития являются противоречия между социальной ориентацией функционирования человека и потребностями его «очеловечивания» и общественными интересами. Эта деятельность предполагает организацию воспитательно-образовательной ситуации, которой должны предшествовать соответствующая познавательно-диагностическая, а также проектно-конструирующая работа социального педагога. Весь процесс представляет совокупность всех операциональных действий, которые совершают его участники.

Условно все операции можно разделить на организационно-педагогические и технологические группы, каждая из которых носит синтетический характер, включая в разной мере как теоретические, так и практические аспекты и этапы. В идеале процесс начинается с организационно-педагогического обеспечения, затем идет этап технологической работы. В реальности организационно-педагогические и технологические операции взаимопроникают, дополняют и обогащают друг друга.

Основными понятиями социально-педагогической деятельности являются социальное воспитание, обучение и образование, в которых реализуется содержание основных ее операций.

**Социальное воспитание**— важнейшая, но не единственная часть воспитания вообще. Его содержание, цели, средства и результаты органически переплетаются с другими направлениями и компонентами целостного процесса воспитания человека, но вместе с тем имеет свою специфику. Интегрированным результатом социального воспитания является **социальность**как способность человека взаимодействовать с социальным миром. Социальность не синоним общественного, последнее шире по своему содержанию и выражает типологическую характеристику природы социальности. Социальность не тождественна и коллективности, которая в виде способности к сотрудничеству также включается в первую, но не исчерпывает ее содержания. Социальность представляет собой единство личного и коллективного, но одновременно она — проявление общественной природы человека на индивидуальном уровне, и поэтому включает в себя субъективность, понимаемую как способность быть источником собственной активности, проявление индивидуального творческого отношения к общественному бытию.

Как вид общения социальность не сводится к коммуникации и информации, она не ограничивается трансляцией социального опыта и установлением контактов с другими людьми. Она носит четкий интенциональный характер, то есть с развитием социальности человек получает способность к социальному саморазвитию и самовоспитанию, ибо не укладывается в схему адаптации-интеграции, которая несет печать пассивного поведения личности в обществе.

**Социальное обучение**также отличается некоторыми особенностями, поскольку его целью и результатом является развитие знаний, умений и навыков развития социальности. Процесс социального обучения, конечно, опирается прежде всего на организацию общения между участниками социально-педагогического процесса и включает в себя его различные стороны (обмен информацией, воздействие, взаимодействие, сотрудничество) и формы (творческие и практические занятия, тренинги). Но особое место в социальном обучении занимает организация взаимодействия личности со средой, координация воспитательных сил общества в целом, социальных общностей, социальных групп, в первую очередь семьи, различных социальных учреждений. Она не должна носить характер механического наложения на человека готовых социальных форм, поскольку каждый имеет индивидуальные биологические, психологические особенности, проходит социализацию в определенном социуме, а потому по-разному воспринимает одни и те же воздействия.

Результатом социального образования как единства социального воспитания и социального обучения является достигнутый каждым индивидом или группой людей уровень социальности, социального ориентирования и функционирования.

Принято считать, что человек или общность людей в целом и на каждом этапе своего развития проходят уровни идентификации, индивидуализации и персонализации. Высшим уровнем считается *персонализация,* результатом которой является формирование человека как целостной социально активной личности, а социальной группы как субъекта поступательно-гуманистических процессов.

**Идентификация**— уровень социализации, результатом которой является включенность индивида или социальной группы в систему общественных отношений, осознание ими принадлежности к той или иной общности, социальной направленности, своего статуса, социального поведения. Такую идентификацию проходит каждый человек или общность на разных этапах становления и развития, она является необходимым этапом, без которого нельзя развиваться дальше, жить в обществе, где все дифференцированно, каждая социальная структура имеет свои внутренние законы, без знаний которых индивид может превратиться в изгоя. Однако этот этап нельзя абсолютизировать, не следует на этом этапе заканчивать свое развитие, чтобы не превратиться в адаптированного раба, при равнодушном отношении которого в обществе господствуют реакционно-консервативные или тоталитарные, псевдодемократические силы.

Потребность в индивидуализации имеется у каждого нормального человека и социальной группы. Ее достижение приводит к тому, что люди становятся интересными и полезными для других, а главное, получают возможность воплотить собственные способности, социальные интересы и цели. Установка на индивидуализацию у отдельного человека складывается еще в среднем дошкольном возрасте, когда ребенок хочет быть самостоятельным и стремится делать все сам, но особенно острым это стремление к индивидуализации становится в отроческие и юношеские годы, когда молодой человек хочет быть непохожим на других, требует, чтобы его узнали. Он ощущает потребность в самоутверждении в глазах родителей, сверстников, окружающих людей. Каждая социальная группа также проходит этап индивидуализации, которая возникает и развивается в зависимости от степени ее развития, состояния общественных отношений. Социальные педагоги должны уметь это учитывать и направлять сам процесс к достижению положительного результата. В случае неадекватного саморазвития и педагогического воздействия может сложиться дезадаптированная личность в виде преступника, анархиста, бунтаря, а социальная группа может превратиться в антиобщественную силу с антигуманистическими, антидемократическими устремлениями.

Уровень персонализации предполагает превращение индивида в личность, а группу людей в коллектив с развитым уровнем самоопределения и самоутверждения, что способствует развитию общества свободы, справедливости и демократии.

В качестве практики социальная педагогика представляет собой трансформации социально-педагогической теории. Реализуется в системе методов и приемов, операций и действий. Результаты социализации представляют собой социально-педагогическую технологию как механизм обеспечения мотивационной, информационной и операциональной культуры человека или общностей. Разработка социально-педагогической технологии в настоящее время находится в стадии становления и требует специального творчества.

Социально-педагогическая технология — это особого рода программа деятельности социального педагога, его сотрудничества с индивидом или социальной группой в определенных условиях. При разработке ее методик учитываются многие обстоятельства и личные качества объекта воспитания, которые могут обеспечить: 1) *идентификацию* (степень осознания социальных норм, адекватное самоопределение, напряженность внутренней жизни и погруженность в себя), 2) *индивидуализацию* (эмоциональную и рациональную способность к самоконтролю, ответственность, смелость, предприимчивость) и 3) *персонализацию* (отзывчивость и открытость, доминантность чувств и склонностей, организаторские способности, самодостаточность, самостоятельность, направленность на дело, уровень мышления).

Социально-педагогические методики могут различаться в зависимости от отношений «субъект — объект», «субъект — процесс», «субъект — средства», «субъект — условия», «субъект — результаты», «субъект — система», «субъект — среда» и т.п. Специфические методики нужны для решения организационных задач, при проведении прогнозно-диагностической деятельности, культурно-просветительской или физкультурно-оздоровительной работы, в процессе изучения теории и получения знаний и т.д. Как видно, необходима большая и кропотливая коллективная работа специалистов разного профиля, чтобы социально-педагогическая технология была бы эффективной, преодолела свойственный многим методикам односторонне просветительский, морализаторский и прагматический характер.

Ведущей, но не единственной силой социально-педагогической деятельности является социальный педагог, владеющий ее общей и специальной теорией, а также практикой. Он должен: уметь выполнять основные операции и действия социальной педагогики, наблюдать, анализировать и диагностировать состояние участников целостного процесса; осуществлять выбор социально-педагогической технологии, необходимых методов и приемов, средств и форм работы; организовать условия для проведения необходимого этапа социализации или ресоциализации; корректировать социально-педагогический процесс на основе контроля за ходом его осуществления; анализировать полученные результаты и быть способным к его творческому совершенствованию.

Социальный педагог должен развивать в себе умение анализировать, а главное, понимать, вчувствоваться, переживать конкретную социально-педагогическую ситуацию. Это далеко не простое умение, оно требует замечать не только явные, но и неявные признаки, показатели состояния, уметь переводить полученные знания на язык социально-педагогических проектов и действий.

Важным моментом является выбор в соответствии с ситуацией социально-педагогической технологии. Для осуществления этого выбора необходимо знать типы и виды, формы и средства, типичные приемы ее реализации. Однако на деле ситуации бывают настолько сложнее предусмотренных учебно-методическими разработками, что необходимо научиться комплексному использованию известных и поисковых способов, методов, средств и техник. При этом важным является не механический жесткий подход, а гибкая реакция, рассчитанная на возможность применения различных вариантов, нужно быть готовым к постоянным изменениям условий и, следовательно, средств социально-педагогической работы, быть готовым не только к изменениям методов, но даже к отказу от принятой технологии. Социально-педагогическая работа всегда эволюционирует, надо научиться постоянно не только воспринимать, но и предчувствовать возможные изменения в содержании и условии работы, быть способным их упреждать и не давать разрастаться негативным тенденциям, и, напротив, содействовать положительным результатам.

Социальный педагог должен развивать у себя все присущие любому педагогу «профессионально значимые качества», но вместе с тем особое внимание должен уделять развитию у себя социальности и субъективности, а также способностей к социальному мышлению, постоянной потребности и умению видеть как педагогические аспекты в общественной жизни, так и социальные последствия педагогической деятельности.

**Принципы социальной педагогики.** Социальный педагог должен руководствоваться **общими и социально-педагогическими принципами** и подходами в своей работе.

Поскольку центральное место в этой работе занимает человек, то на всех этапах исследовательской, организационной и собственно педагогической работы необходимо соблюдать чисто гуманистический подход. В соответствии с этим подходом социальный педагог должен утверждать в своей работе идею признания человека высшей социальной ценностью, целью и критерием общественного развития. На всех этапах взаимодействия он должен относиться к участнику социально-педагогической деятельности как к равноправному члену общества, имеющему свободу выбора своих целей, норм, методов и средств социализации, а также чувство ответственности за свои поступки.

В этом контексте большую актуальность приобретает вопрос о соотношении личностного масштаба социального педагога и его подопечных. Понятно, что по уровню личностного развития, по крайней мере, в той области, которая обеспечивает профессионализм, социальный педагог должен быть выше соучастника социально-педагогического процесса. Вместе с тем не надо упускать и того момента, когда в ходе социально-педагогического процесса происходит взаимовлияние личностей и педагог испытывает обратное личностное воздействие, что вынуждает его совершенствовать свои личные и профессиональные качества.

Нельзя не подчеркнуть, что **принцип личностно-гуманистического подхода** обуславливает и необходимость индивидуального подхода в социально-педагогической работе. Социальный педагог не может не учитывать особенности физического, психического и социального состояния, способности к обучению и воспитанию личности как объекта его профессионального внимания.

**Принцип социальности** по своему содержанию шире содержания, которое вкладывается в понятие социальности как личностного свойства, приобретаемого человеком в процессе социализации. Сама природа человека, все аспекты процесса его социализации или ресоциализации, то есть все стороны бытия функционирующей личности — социально детерминированы. Обществу в целом, самим участникам социально-педагогической деятельности небезразличны ее социальные последствия. При этом не обязательно речь должна идти о стандартизации социальных качеств людей. Необходимо стремиться в русле господствующего направления социализации или ресоциализации к развитию «открытой» в социальном отношении личности, относящейся к другой с гуманистических и демократических позиций.

Особое место должен занимать в социально-педагогической работе **деятельностный подход**. В разработке проектов и программ своей деятельности социальный педагог должен исходить из исторически сложившихся систем общественной практики вообще, социально-педагогической практики в особенности. Он не может добиться успехов, если не будет учитывать современного разделения труда, развития форм общественных отношений, определяющих типы и направления социализации и ресоциализации. Последнее невозможно осуществить вне деятельности.

Не лишним при этом будет напоминание о том, что социально-педагогическая деятельность должна осуществляться в соответствии с мерой личностно-гуманистического развития человека и при соблюдении таких требований, как «участное мышление» и эмпатия, добровольность в соединении с обязательностью, если она не противоречит интересам индивида, и т.п.

Существенное место должно занимать требование презентации, в соответствии с которым социальный педагог должен предвидеть возможные отрицательные последствия применяемой технологии и принять меры к их устранению и минимизации.

**Принцип развития** должен всегда быть в центре внимания социального педагога, поскольку человек является динамическим образованием с внутренними противоречиями, источник которых лежит как в самом человеке, так и во внешних воздействиях. В связи с этим социально-педагогическая деятельность имеет стадиально-уровневый характер, и потому при разработке и реализации социально-педагогических проектов необходимо различать этапы, видеть перспективы работы с человеком и быть готовым к неожиданным проявлениям, случайным обстоятельствам, содействующим или препятствующим достижению цели.

Важным принципом социально-педагогической теории и практики должен быть **многомерно-диалектический подход**, следование которому спасает от односторонности и узости в исследовании, организации и результатах работы. Нужно учитывать диалектику общего и особенного, случайного и необходимого, внутреннего и внешнего, возможного и действительного, содержания и формы в социально-педагогической деятельности.

Социальный педагог должен уметь применять конкретно те или иные технологии. Имеются, например, типовые способы организации работы — индивидуальные и коллективные, авторитарные и демократические, общие и специальные, частные и интегральные, рекреационные и коррекционные и т.п., которые применяются в типичных условиях. Нужно также учитывать, что есть специфика работы с отдельным индивидом или отдельной группой. Работа с индивидом не всегда ограничивается индивидуально-специфическими средствами, при определенных обстоятельствах могут принести пользу «соборные» методы, привлечение коллектива в качестве проводника социально-педагогического воздействия. С другой стороны, при работе с коллективом далеко небесполезно применение средств индивидуальной работы в сочетании с методикой коллективной работы.

Бывают ситуации, когда надо применять не только демократические, но и авторитарные методы и средства. Большего успеха добивается тот социальный педагог, который в глазах своего подопечного имеет высокий личный и профессиональный авторитет, руководствуется гуманистическими интересами. Однако и в этом случае авторитарный стиль не должен выходить за рамки создания условий для саморазвития, самоопределения, самоутверждения и самореализации человека.

Методы и средства социально-педагогической деятельности должны различаться в зависимости от целей работы, особенностей человека или группы, ставших ее объектом. Существует социально-педагогическая работа с индивидом или группой индивидов, развивающимися нормально и не имеющими отклонений в социальном развитии. Вместе с тем объектами могут быть люди с отклонениями в физическом, психическом и духовном развитии, что сказывается на их социальности и социальном функционировании, или, напротив, находящихся в таких социальных условиях, которые сказываются на различных сторонах их развития.

Разумеется, невозможно знать все общие и специальные методы работы с различными типами людей и социальных групп, находящимися в разных социальных пространственно-временных обстоятельствах. Но социальный педагог, опираясь на знание будущих принципов теории и практики, призван уметь разрабатывать новые методы и принципы. Нельзя при этом не подчеркнуть, что социальному педагогу не следует ограничиваться одним способом и тем более его абсолютизировать. Нужно владеть умением применять конкретные методы и приемы, а в необходимых случаях их комбинировать.

Таковы некоторые аксиоматические принципы социально-педагогической теории и практики. Как видно, в них нашли отражение потребности не только общепедагогической и социально-педагогической теории и практики, но принципы таких областей знания, как философия, социология и психология. Иначе и не могло быть, поскольку вся система общечеловеческого знания является единой и результаты познания в каждой из ее областей не могут не опираться на смежные формы познания деятельности.

## 

**Лекция 2. Социально-педагогический процесс и его структура**

**ПЛАН:**

1. Понятие социально-педагогического процесса.
2. Структура социально-педагогического процесса.

**1. Понятие социально-педагогического процесса.** В социальной педагогике выделяют **социально-педагогический процесс** - как динамика развития соответствующего социально-педагогического явления или сложившуюся последовательность действий (педагогической деятельности) социального педагога, взаимодействия воспитателя и воспитуемого, обеспечивающие достижение определенной социально-педагогической цели.

Любой социально-педагогический процесс включает **этапы** (стадии, периоды) **его развития** (изменения). Практика показывает, что признаками их могут быть возрастные, качественные или количественные изменения, происходящие в соответствующем социально-педагогическом явлении. Качественные изменения часто характеризуются как стадии (временные периоды). Этап и стадия нередко используются как синонимы.

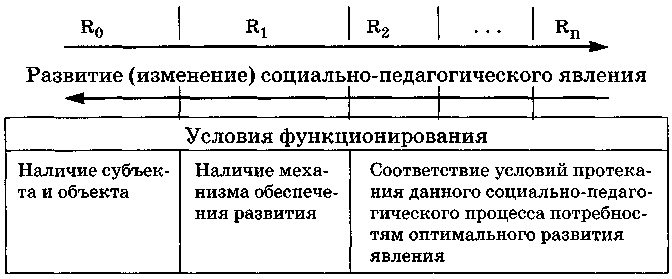
Этапы (стадии, периоды) определяются в зависимости от того, что изучается, воспитывается, развивается, в каких условиях, в течение какого времени. В каждом из них выделяются наиболее характерные (типичные) возможные качественные изменения (проявления), которые позволяют отличать своеобразие одного этапа от другого.

В теоретическом и практическом плане **необходимы определенные критерии оценки того, что получило качественное изменение на данном этапе социально-педагогического процесса, а также технологии их выявления**. В теории критерии и их показатели позволяют оценивать динамику протекания исследуемого этапа и всего социально-педагогического процесса. В практической деятельности социального педагога они **свидетельствуют о соответствии развития норме или проявлении своеобразного отклонения.**

Рассмотрим содержание социально-педагогического процесса как развитие (изменение) какого-либо характерного социального явления, социального развития человека в целом. Такой процесс можно представить в виде схемы.

**Социально-педагогический процесс как развитие (изменение) соответствующего явления (человека в целом, качества личности и пр.)**

**Этапы (стадии, периоды)**



**Условия среды, социальные факторы**

где R0, R1, R2, ... Rn — этапы (стадии, периоды) социально-педагогического процесса.

В широком плане это, например, процесс социального развития человека в течение всей его жизни. Такой социально-педагогический процесс позволяет видеть особенности социального развития и проявления человека на каждом этапе его возрастного развития. Современной возрастной психологией и педагогикой выявлены особенности развития человека на протяжении всей его жизни, выделены в нем определенные этапы (этапы возрастного развития), их качественные и количественные характеристики. Эти знания помогают социальному педагогу определять цели и характер своих действий в социальной среде по отношению к конкретному человеку, в зависимости от его возраста.

В узком плане социально-педагогический процесс как изменение (развитие) того или иного качества, особенностей человека, его индивидуальных возможностей представляет собой результат саморазвития, самосовершенствования, а также целенаправленного влияния социального педагога по отношению к нему, воздействия на него социальной среды. Знание содержания, особенностей протекания процесса развития определенного качества личности позволяет специалисту предвидеть особенности его динамики и, ориентируясь на нее, организовывать и реализовывать свою деятельность.

**По своей сущности социально-педагогический процесс**— это целенаправленная последовательность действий социального педагога (субъекта), обеспечивающая наиболее оптимальное достижение определенной социально-педагогической цели в социальном развитии (коррекции развития), воспитании (перевоспитании, исправлении), овладении умениями и навыками в самообслуживании, обучении, профессиональной подготовке объекта.

**2. Структура социально-педагогического процесса. Этот процесс имеет определенную структуру**: он включает субъект и объект, этапы, под этапы педагогической деятельности. Каждый этап имеет свои компоненты. Существуют определенные условия среды, которые обеспечивают наиболее оптимальное его протекание (практическую реализацию), достижение оптимального результата.

Всякий социально-педагогический процесс осуществляет конкретный специалист (группа специалистов) — субъект. Этот специалист реализует ту последовательную деятельность, которая позволяет ему добиваться результативности в достижении поставленной цели.

Субъект социально-педагогического процесса — это либо подготовленный специалист, либо родитель, либо какое-либо третье лицо (группа) по отношению к человеку, на которого направлена его (их) деятельность. В качестве субъекта выступает и сам человек по отношению к себе при осуществлении саморазвития, самовоспитания.

Позиция субъекта в воспитании определяется прежде всего его подготовкой, социальным опытом. В общественном плане эта позиция в значительной степени характеризуется как бы социальным заказом данного общества. Другими словами, ориентиром для социального педагога выступает тот социальный опыт, который он приобрел, усвоенные им и признанные в обществе социальные ценности, национальная культура. Общество, нация, государство, в котором он рос и воспитывался, ориентируют субъекта в направленности его предстоящей социально-педагогической деятельности.

Вторым ведущим компонентом, определяющим содержание и направленность социально-педагогического процесса, выступает объект воспитания, его индивидуальные особенности, возможности, социальные проблемы, отношение к субъекту воспитания.

Всякий социально-педагогический процесс как последовательность целенаправленных действий, как было сказано выше, можно разбить на этапы и подэтапы. Как правило, выделяют следующие основные этапы социально-педагогического процесса (см. схему Приложения):

1-й — подготовительный;

2-й — непосредственной деятельности (реализации выбранной педагогической технологии);

3-й — итоговый.

Каждый из них имеет свое назначение, содержание и последовательность реализационных действий.

Подготовка к социально-педагогической деятельности занимает особое место в ее проведении. Общеизвестно: как подготовлена деятельность, таковы возможности для ее реализации.

Подготовительный этап включает подэтапы, которые определяют содержание социально-педагогической деятельности. К таким под этапам относятся:

*Диагностика и выявление индивидуальности объекта.* Социально-педагогическая деятельность носит адресный характер. Она ориентирована на конкретную личность. В зависимости от социальных проблем человека (ребенка, подростка, юноши, зрелого, пожилого), а также его индивидуальных возможностей или ограничений (физических, физиологических, психологических), своеобразия повседневного социального поведения. Диагностика предусматривает выявление:

а) индивидуальных отклонений человека и возникшие в связи с ними социальные проблемы в развитии и самореализации;

б) индивидуальных особенностей, возможностей человека, его позитивного потенциала, создающего перспективу для индивидуального, индивидуально-компенсаторного развития или путей наиболее целесообразного преодоления недостатков в развитии, профессиональной подготовке и самореализации;

в) особенностей жизненной позиции человека, его отношения к саморазвитию, самосовершенствованию, возможностей достижения социально-педагогических целей, активности в работе над собой, его восприятия воспитателя;

г) условия среды, в которых он живет и имеет возможность для самореализации.

Учитывая, что социальный педагог нередко имеет дело с человеком, имеющим особые нужды, его диагностика часто требует участия нескольких специалистов: медиков, психологов, педагогов. Такой подход позволяет получить более полную информацию о человеке, на основе которой можно формулировать рекомендации социальному педагогу:

— показания;

— предостережения (главное их назначение — «не навреди»);

— советы для построения наиболее оптимального взаимодействия с объектом и его окружением.

Диагностируемые факторы позволяют выявить индивидуальность человека, что позволяет перейти к следующему подэтапу.

*Формулирование социально-педагогической проблемы человека.* Речь идет об адресной оценке, в чем нуждается данный человек и какого типа ему нужна социально-педагогическая помощь.

Далее следует *социально-педагогическое прогнозирование.* Предметом его выступают:

а) направленность и интенсивность индивидуального развития, возможности его социального воспитания, перевоспитания, реабилитации, адаптации, а также обучения его, в том числе в вопросах самообслуживания, профессиональной ориентации и подготовки (начальной, средней);

б) возможности человека в развитии в целом, либо по определенным направлениям;

в) способность воспитателя обеспечить оптимальное развитие, обучение и воспитание человека;

г) способность воспитателя обеспечить достижение определенной социально-педагогической цели;

д) соответствие условий, возможностей воспитуемого и воспитателя в направленном развитии человека.

Прогнозирование возможного социально-педагогического развития человека — один из наиболее сложных подэтапов процесса. Он основан на наличии у субъекта достаточно полной информации об объекте, необходимой для прогнозирования, а также на личном опыте и интуиции педагога.

В начале своей профессиональной деятельности социальный педагог преимущественно пользуется данными учебных пособий, специальных исследований о возможностях воздействия на человека в зависимости от его индивидуальных отклонений, рекомендациями, позволяющими выбрать варианты социально-педагогических технологий. Со временем, накапливая опыт в работе с одной или несколькими категориями людей, апробируя реализацию различных технологий, он приобретает опыт, развивает педагогическую интуицию и получает возможность более уверенного прогнозирования перспектив своего объекта и своих действий.

В соответствии с личностным пониманием воспитателем социального заказа в воздействии на социальный объект, знанием его индивидуальных признаков, оценкой своих педагогических возможностей, условий воспитания он *определяет цели и задачи своей педагогической деятельности.* В этом заключается следующий подэтап целостного процесса.

*Моделирование* — следующий подэтап подготовительного этапа социально-педагогического процесса. Под ним понимается эмпирическое создание образа целенаправленной педагогической деятельности по реализации конкретной педагогической технологии, обеспечивающей достижение поставленной цели, с учетом возможностей реализации. Моделирование носит общий или частный характер: достижение общей цели, решение частной задачи. Главное назначение педагогического моделирования заключается в том, чтобы обеспечить возможность выбора наиболее оптимального варианта педагогической технологии, который может способствовать достижению результата.

*Выбор технологии и способа ее реализации* — следующий подэтап социально-педагогического процесса. Педагогическая технология представляет собой один из сложившихся на основе предшествующего опыта путей достижения цели.

По своему содержанию социально-педагогическая технология рассматривается как:

а) обоснование (описание) этапов, методов и средств социально-педагогической деятельности в работе с конкретной категорией людей;

б) целесообразная, оптимальная последовательность этапов в работе с человеком, позволяющая достигнуть оптимального результата.

Первый подход носит теоретический характер — обоснование наиболее оптимального варианта достижения педагогической цели, второй — практический — целесообразная деятельность по ее достижению. Первый предшествует второму, он позволяет спроектировать предстоящий процесс, второй — вариант его реализации. Педагогическая технология предусматривает определенную программу деятельности. Она бывает либо готовой, либо специально разрабатываемой в соответствии с индивидуальностью объекта.

Для выбора (разработки) педагогической технологии социальному педагогу необходимо знать:

— индивидуальные особенности объекта: отклонения и возможности;

— социально-педагогическую цель (к чему стремиться, чего следует ожидать);

— условия реализации педагогической технологии (в специализированном центре, дома);

— возможные формы реализации педагогической технологии (специалистом в стационарных условиях; специалистом — консультационно-практическая в специализированном центре и матерью — в домашних условиях и др.);

— собственные возможности достижения цели;

— возможности по времени для реализации педагогической технологии.

Для каждой социально-педагогической проблемы может быть несколько технологий. В перспективе в специализированных центрах может создаваться банк технологий по различным социальным проблемам. Каждая технология включает: особенности объекта и социально-педагогическую проблему; описание выбранного варианта деятельности; рекомендации к реализации.

Выбранная технология реализуется социальным педагогом через индивидуальную методику. Технология бывает одна, методик ее практического осуществления — множество.

*Планирование социально-педагогической деятельности,* предусматривает *разработку графика* реализации выбранной технологии по времени, месту и видам занятий. Планирование способствует реализации замысла, обеспечивает комплексность и интенсивность педагогической деятельности.

Как правило, всякая технология предусматривает определенное методическое обеспечение — *материальную подготовку.* Речь идет о подготовке всего методического и дидактического материала, необходимого для качественного проведения занятий, воспитательных мероприятий.

Второй этап является основным. Он представляет собой непосредственную реализацию социально-педагогической технологии с применением совокупности методов, средств, приемов (см. схему Приложения).

Данный этап включает свои подэтапы. Начальным является подэтап *апробации социально-педагогической технологии.* Он необходим в связи с тем, что социальная педагогика имеет дело часто с отдельной личностью, либо группой, которые требуют индивидуализации педагогической технологии. Об этом свидетельствует повседневная практика особенно в сфере педагогической коррекции, реабилитации, индивидуального обучения и воспитания.

Этап непосредственной практической деятельности включает свои подэтапы, каждый из которых имеет свое назначение и качественно-количественное отличие.

Начальным подэтапом выступает *адаптация* в социально-педагогической деятельности и субъекта, и объекта.

Данный подэтап необходим для налаживания взаимодействия между субъектом и объектом, достижения основы для единства, согласованности, взаимопонимания. От уровня решения проблемы на данном подэтапе во многом зависит эффективность последующих действий. Практика показывает, что решение данной задачи может затянуться, что скажется на результативности усилий. Особенно это характерно для работы с проблемными детьми по их перевоспитанию, исправлению. Достаточно трудно проходит адаптация в работе по педагогической коррекции детей, имеющих некоторые психические отклонения в эмоциональной или активно-волевой сферах.

Затем идет подэтап *включения объекта в процесс саморазвития, самовоспитания.* Он носит индивидуализированный характер в зависимости от сферы социально-педагогической деятельности. Социальный педагог, приобретая опыт в работе с данным объектом, постепенно наращивает свои усилия по достижению более высокого результата.

В процессе позитивного решения проблемы от одного подэтапа к другому социальный педагог утверждается в правильности выбранной педагогической технологии, более уверенно строит свою деятельность. В противном случае, при затруднении в решении задач, наоборот, возможны потеря уверенности в работе специалиста.

Каждый подэтап деятельности предусматривает достижение определенных (планируемых) результатов, которые характеризуются своими качественно-количественными показателями. Именно ради этих подэтапов проводилась вся предшествующая педагогическая работа.

Однако в социальной педагогике далеко не всегда проблемы решаются просто. Педагогическая работа осуществляется со сложными, проблемными людьми либо с социальными группами. В процессе такой деятельности от практического работника требуется большая гибкость, умение видеть свои просчеты, недостатки и искать новые методы и методические приемы. Этим обусловлено то, что социальный педагог при переходе от одной методики к другой предварительно должен ее апробировать, проверить целесообразность и только потом активно внедрять. Такой подход позволяет обеспечивать большую индивидуализацию. Практика в сфере педагогической коррекции, педагогической реабилитации, индивидуального развития, обучения и воспитания — убедительное тому подтверждение.

Апробация элементов избранной методики рассчитана на то, чтобы помочь социальному педагогу выявить *индивидуальный корректив для реализации выбранной педагогической технологии.* На его основе проводится дальнейшее уточнение технологии применительно к данной социально-педагогической ситуации.

Действенность социально-педагогического процесса во многом зависит от оценки и анализа работы на всем ее протяжении и ее коррекции. Каждый компонент деятельности требует оценки его результативности, а также эффективности коррекции. Действуя и одновременно анализируя успешность операций, специалист определяет направленность последующей деятельности, при необходимости корректируя свои усилия, от чего-то отказываясь, что-то повторяя, избирая новое и т.д. Такой подход делает процесс более динамичным и результативным, а также позволяет добиваться большей индивидуализации.

Для оценки динамичности социально-педагогического процесса, как правило, предусматривается мониторинг, проводимый через определенный период времени или по исполнении определенного комплекса педагогических мер. Он предусматривает сбор информации о том, что проведено, к какой динамике в объекте это привело и оценку результативности. Мониторинг позволяет отслеживать ход реализации процесса и оценивать результативность отдельных или комплекса мероприятий, подэтапов второго этапа. Это позволяет оценивать действенность технологии и вносить коррективы в ход педагогической работы. Таким образом, продолжать индивидуализацию процесса.

Далее следует третий — заключительный этап — итоговый. На данном этапе имеет место анализ и оценка действенности социально-педагогической технологии и определение последующих перспектив. Здесь также имеют место свои подэтапы.

К основным подэтапам результативного этапа относятся:

Предварительная оценка действенности социально-педагогической технологии. Закончилась практическая деятельность специалиста, и, естественно, следует оценка ее результативности. Предварительная оценка позволяет определить, в какой степени удалось решить проблему человека.

Оценка позволяет принять решение о включении клиента в адаптационный процесс в новом состоянии, новых условиях. Данный под этап подводит итог педагогической реабилитации, коррекции, перевоспитания, исправления в специализированных образовательных учреждениях или в домашних условиях. Он проводится в определенных средовых условиях, в которых клиент имеет наибольшие возможности для личной самореализации. Эти условия максимально приближены к естественной среде его жизнедеятельности.

*Адаптационный процесс закрепляет результат примененной технологии, увидеть ее достоинства и недостатки, обоснованность ее выбора.*

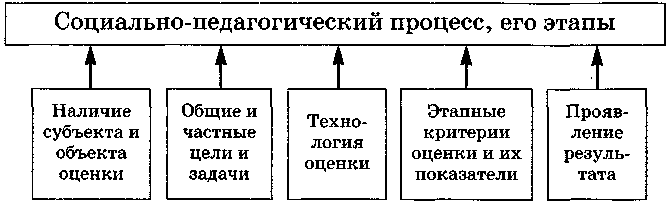
Следует особо подчеркнуть, что начало адаптации человека, прошедшего курс педагогического влияния имеет очень важное значение. Она не всегда проходит безболезненно для объекта, поэтому необходимо учитывать особенности клиента и прогнозировать своеобразие его адаптации. Это позволит социальному педагогу при необходимости предусматривать поддержку клиента, помощь ему в этот период. Постепенно осуществляется повышение самостоятельности клиента, его полное включение в самореализационную деятельность.

По завершении адаптации следует подэтап анализа проделанной работы и ее результативности. Выявляются позитивные и негативные аспекты использованной технологии, варианта ее реализации, а также собственной деятельности клиента как субъекта самосовершенствования. На этом завершается заключительный этап.

Для оценки хода такого процесса необходима соответствующая технология, которая бы ориентировалась на соответствующий подэтап и включала следующее: кто оценивает; что именно должно оцениваться; методику оценки каждого показателя(критерии и их показатели).

В каждом конкретном случае действуют свои критерии качественно-количественной оценки социально-педагогического процесса, которые приведены на следующей схеме.

Условия действенности качественно-количественной оценки социально-педагогического процесса



Социально-педагогический процесс осуществляется соответствующими специалистами с помощью практических действий. Следует различать педагогическую деятельность в социальной среде и социально-педагогическую деятельность. Выражение «педагогическая деятельность в социальной среде» свидетельствует о ее педагогической направленности и месте ее практической реализации (в данной социальной среде). Речь чаще всего идет о воспитании, обучении, развитии конкретного человека, представителя данной среды.

Выражение «социально-педагогическая деятельность» говорит о ее социальной направленности на конкретного человека, группу, социальную среду в интересах достижения поставленных целей. Такая деятельность носит непосредственный характер — прямое воздействие на человека, группу (взаимодействие с ними); опосредованный — использование воспитательных (стимулирующих, побуждающих, предупреждающих и пр.) возможностей среды, целенаправленное создание (преобразование) педагогической ситуации среды в интересах достижения конкретных социально-педагогических целей. Как правило, используются возможности и непосредственного, и опосредованного взаимодействия субъекта с объектом.

Следует отметить, что практический результат бывает разным: в частности, он может проявляться в серьезных положительных изменениях, небольших сдвигах у объекта воздействия, а иногда в результате ярко выраженных негативных реакций объекта может иметь и отрицательный эффект. Определенный отпечаток работа накладывает и на субъект. Он либо утверждается в своих возможностях, получает удовлетворение, накапливает положительный опыт, либо у него появляются сомнения, разочарования. Иногда происходит потеря уверенности в своих способностях достигать тех или иных социально-педагогических целей в работе с этим клиентом или вообще в себя.

Достигнутый результат чаще всего определяется через оценку изменений происшедших в ее объекте. Оценка динамики субъекта как результата воздействия обычно не проводится. Однако такая динамика в субъекте имеет место. Самооценка (рефлексия) в определенной степени позволяет субъекту оценить не только то, чего удалось добиться, но и то, что приобрел человек (воспитатель) сам в качестве реального опыта. Социально-педагогическая деятельность — это двустороннее действие, взаимообогащение.

Изменения в субъекте и объекте социально-педагогической деятельности не носят скачкообразного характера. Как показывают специальные исследования, такая деятельность по отношению к объекту способствует постепенному, порой противоречивому его изменению и не всегда соответствует прогнозу. Достигается целенаправленной деятельностью социального педагога, его мастерством, упорным трудом, постепенно. Он также зависит от особенностей субъекта, его личной культуры, мотивации, профессиональной компетенции, заинтересованности, отношения к педагогическому влиянию, активности и времени участия в ней. В этом процесс происходит взаимодействие личностных культур: воспитателя и воспитуемого. Только личность высокой, богатой культуры может действительно обогатить другую. Следует однако подчеркнуть, что обязательным компонентом культуры воспитателя должны быть педагогические склонности и способности, а также приобретенные профессиональные качества.

Склонность — постоянное влечение, предрасположенность. Педагогическая склонность — влечение, предрасположенность к педагогической деятельности. Последняя включает: социальную направленность, профессиональную направленность и педагогические способности.

Социальная направленность педагога — это совокупность устойчивых социальных мотивов, определяющих его деятельности. К ним относятся:

— альтруизм;

— духовность;

— социальная инициатива и активность;

— широкий кругозор, эрудиция;

— чувство нового;

— социальная ответственность, чувство долга;

— социальный оптимизм.

Профессиональная направленность социального педагога — это совокупность психолого-педагогических свойств и качеств личности, определяющих ее предрасположенность к педагогике. К ней относятся:

— интерес к детям, человеку как объекту познания и педагогической деятельности;

— контактность;

— потребность в передаче знаний;

— педагогической помощи;

— стремление к самосовершенствованию.

Педагогические способности — это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения педагогической деятельности. Среди них выделяются общие и специальные. *Общие педагогические способности* — это, прежде всего, адекватность восприятия; глубина интеллекта; объем памяти; распределение внимания; богатство воображения; сила эмоций и сопереживания; воля и терпение. К *специальным педагогическим способностям* можно отнести прогностические; конструктивно-организаторские; эмоционально-выразительные; коммуникативные; гностические; суггестивные; исследовательские.

Выделяют также качества, важные для педагога. В том числе: физические, нервно-психические, интеллектуальные и социальные.

Физические: крепкое здоровье, физическая выносливость, выразительный голос, мимика, жесты, высокий темпо-ритм, энергичность действий, высокая работоспособность.

Нервно-психические: распределенность, устойчивость внимания; наблюдательность; скорость запоминания; эмоциональная восприимчивость и устойчивость; чувство времени; быстрота реагирования; динамизм поведения; яркость, богатство воображения; любознательность; самообладание; настойчивость; стрессоустойчивость; сдержанность.

Социальные: доброта и любовь к людям, уважение достоинства человека, установка на поддержку человека, отзывчивость, справедливость, честность, милосердие, организованность, целеустремленность, толерантность, общительность, такт, склонность к сотрудничеству, эмпатия, требовательность к себе, совестливость, самокритичность, инициативность, трудолюбие, гражданская ответственность, чувство долга, уверенность в своих силах, жизнерадостность.

Личность и деятельность социального педагога отличают нравственные принципы, гуманистические ценности и этический кодекс, которыми он руководствуется в своей повседневной жизни и практике.

Нравственные принципы социального педагога. Они представляют исходные положения, определяющие его нравственное поведение. К ним следует отнести: объективность; гуманизм; уважение личного достоинства человека; индивидуальный подход; этическая ответственность перед человеком за свое поведение, деятельность и ее результаты; обеспечение социальной, психологической и физической независимости человека; не навреди в работе с человеком.

Гуманистические ценности социального педагога — это те ценности, в основе которых лежат уважение и любовь к человеку. Они являются главным ориентиром его деятельности. Среди них:

— осознание самоценности человеческой личности, ее неповторимой индивидуальной и творческой сущности;

— принятие человека таким, как он есть;

— признание основным назначением социально-педагогической деятельности разностороннее развитие личности, подготовку ее к самообслуживанию, самореализации в обществе;

— сознательное и эмоциональное принятие избранной профессии;

— понимание творческой природы деятельности требующей огромных нервно-психических затрат, постоянного самосовершенствования .

Кодекс этики социального педагога — это свод нравственных правил и норм, которыми он руководствуется в процессе взаимодействия с другими людьми в своей педагогической деятельности. Он включает:

— культуру поведения и общения;

— педагогический такт;

— уважение личного достоинства клиента как человека независимо от его возраста, национальной принадлежности, пола, вероисповедания;

— профессиональную честность и объективность;

— конфиденциальность по отношению к информации, полученной от клиента и его близких;

— этическую ответственность за свою деятельность и ее последствия;

— приоритет интересов клиента в работе с ним и уклонение от действий, противоречащих им;

— восприятие советов и помощи более компетентных людей в интересах клиента;

— прекращение социально-педагогической деятельности, если она оказывается недостаточной или даже вредной клиенту и др.

Безусловно, изложенный портрет социального педагога можно дополнить или упростить. Однако он позволяет наиболее полно представить себе личность специалиста по социальной педагогике.

**Лекция 3. Социально-педагогические технологии**

**ПЛАН:**

1. Понятие социально-педагогической технологии.
2. Характеристика социально-педагогических технологий.

**1. Понятие социально-педагогической технологии.** Освоение технологии в любой сфере деятельности, ее последовательное применение на практике является важнейшим требованием к профессионалу, поэтому программа подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием в области социальной работы включает изучение технологии социально-педагогической работы.

*Технология (от греч. techne* — *искусство, мастерство, умение + logos* — *учение)* — *система знаний о способах и средствах обработки и качественного преобразования объекта.* Первоначально определение технологии было ориентировано преимущественно на деятельность в производственной сфере, когда объектом технологии выступали природные материалы. В современном языке смысловое пространство понятия технологии значительно расширилось, и содержание понятия существенно обогатилось за счет включения в объект технологий социальных процессов.

Если в сфере материального производства понятие технологии утвердилось прочно, а ее многовековые традиции не вызывали никаких сомнений со стороны теоретиков и практиков, то технологизация социальной сферы, понятие «социальная технология» утвердилось не сразу. Еще в середине 70-х годов подвергалась сомнению сама возможность технологизации социальной сферы.

Одной из первых работ, в которой обстоятельно рассматривалось понятие «социальная технология», была монография болгарского ученого Николы Стефанова «Общественные науки и социальная технология», опубликованная на русском языке в 1976 г. Автор книги утверждал, что возможность технологизации социальных процессов обусловлена структурой человеческой деятельности, что смысл социальных технологий сводится к преобразованию знаний, опыта и навыков человека в практические действия по преобразованию социальных отношений и процессов.

Размышления Н. Стефанова вызвали широкий отклик отечественных обществоведов и активизировали исследования проблем технологизации социальной сферы. Начиная со второй половины 70-х годов и фактически по настоящее время продолжается интенсивная научная разработка проблем, связанных с социальными технологиями. Анализ публикаций по этим вопросам свидетельствует, что социальные технологии находятся в центре внимания широкого круга научной общественности. Естественно, исходным пунктом научного исследования проблем социальной технологии является определение ее сущности.

Объектом и социальной технологии, и технологии социальной работы являются социальные процессы, но это процессы различных уровней. Однако общий объект исследования определяет и обусловливает наличие органичных глубоких внутренних межпредметных взаимосвязей социальных технологий и технологий социальной работы.

*Социальные технологии* — *это система знаний об оптимальных способах преобразования и регулирования социальных отношений и процессов в жизнедеятельности людей, а также сама практика алгоритмического применения оптимальных способов преобразования и регулирования социальных отношений и процессов.*

*Технология социальной работы* — *это одна из отраслей социальных технологий, ориентированных на социальное обслуживание, помощь и поддержку граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации.*

**Педагогическая технология** представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт).

Педагогическая технология конкретно реализуется в технологических процессах. **Технологический процесс** представляет собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат. Технологическими процессами в теории воспитания являются, например, методика организации коллектива, «коммунарская педагогика», организация внедрения единых требований, самоуправления, соревнования, системы воспитательной работы в школе или в классе.

Понятие "социально-педагогическая технология" в научной литературе появилось в 1990-х гг. и связано с введением в 1991 г. института социальной педагогики.

В теоретических работах А.С. Макаренко впервые были отражены различные социально-педагогические технологии работы с отдельными личностями и коллективами. Среди них такие как: формирование и развитие коллектива, управление воспитательной ролью коллектива, метод "взрыва", система перспективных линий.

**2. Характеристика социально-педагогических технологий.**

**Классификация социально-педагогических технологий**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Основания** | **Типы** | **Виды** |
| **Характер** | 1. Общие | Методики, программы |
| 2. Частные | Диагностика, экспертиза |
| **Назначение** | 1. Направленного целевого назначения | Технологии развития, воспитания, педагогической коррекции, реабилитации, профориентации |
| 2.Комплексного назначения | Технологии, предполагающие достижение одновременно нескольких целей |
| **Объект применения** | 1. Социальные | Технологии работы с учеником, студентом, правонарушителем |
| 2. Возрастные | Технологии работы с ребенком, подростком, юношей |
| 3. Личностные | Технологии работы с подростком-клептоманом, в состоянии депрессии, склонным к суициду, правонарушителем |
| 4. Групповые | Технологии работы с группой, коллективом, семьей |
| **Место применения** | 1. Технологии работы в пенитенциарном учреждении | Режим, труд, правовое просвещение |
| 2.В образовательном учреждении | Методика коллективной творческой деятельности |
| 3.В реабилитационном центре | Арттерапия, тренинг |
| **Способ реализации** | 1. Технологии коллективного воспитания | Технология И.П. Иванова |
| 2. Технологии трудового воспитания | Технология свободного труда С. Френе |

**Структура социально-педагогических технологий**

Структура - взаиморасположение и связь основных частей основных частей чего-либо, строение**. Социально-педагогическая технология есть целенаправленная специально организованная последовательность деятельности**. В такой деятельности, как правило, выделяют определенные этапы действий, обеспечивающие достижение поставленной цели.

**Структура общей технологии включает 5 этапов:**

1. Диагностико-прогностический - этап диагностики объекта, определения его социально-педагогических проблем, построение прогноза вероятного развития. Это начальный этап получения информации.

2. Этап выбора (разработки) оптимальной технологи: 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.

**Структура частных технологий** повторяет структуру общих технологий. Здесь добавляются свои этапы, подэтапы, в связи со спецификой конкретной технологии. Типичные этапы частной технологии:

1. Информационно-аналитический этап - анализ информационных сведений; осмысление исходной информации.

2. Этап выбора способа решения проблемы.

3. Прикладной (практический) этап - практическая деятельность по решению проблемы.

4. Экспертно-оценочный (аналитический) этап.

5. Выводы.

Каждый этап имеет свое содержание и специфику практической реализации. Для обеспечения качества деятельности необходима не только последовательность, но и профессионализм социального педагога.

Рассмотренная классификация социально-педагогических технологий может уточняться и дополняться с учетом новых критериев и потребности практики.

Педагогика как научная и практическая дисциплина является одним из важнейших направлений развития социальной работы. Иногда возникают дискуссии о роли и месте социальной работы, социальной педагогики в деятельности социальных служб. Скажем, существует точка зрения, согласно которой всех педагогов можно рассматривать как социальных работников, хотя и не все социальные работники являются педагогами в профессиональном плане.

Различие, на наш взгляд, в деятельности этих двух специалистов заключается в первую очередь в том, что работа социального педагога направлена прежде всего на детей и среду, в которой живет и развивается ребенок. Деятельность же специалиста по социальной работе направлена на все категории населения, и, следовательно, спектр его социальных услуг гораздо шире. Далее. Работа социального педагога связана с воспитанием и развитием ребенка и созданием условий, которые должны предупреждать асоциальное поведение детей. Деятельность же специалиста по социальной работе направлена в первую очередь на клиентов, имеющих какие-либо отклонения в физическом или психическом развитии, людей с асоциальным поведением, нуждающихся в помощи.

Однако многие сферы деятельности не могут быть жестко разграничены между специалистами социального профиля, большинство которых работают в пограничных и перекрещивающихся областях.

В настоящее время подготовку кадров для системы социальной защиты населения по специальности «социальная работа» ведут около 100 учебных заведений России, 5 средних специальных учебных заведений, более 30 профессионально-технических и медицинских училищ. В крупных региональных центрах созданы курсы повышения квалификации. Координацию работы по подготовке и переподготовке специалистов для социальной сферы осуществляет учебно-методическое объединение, созданное на базе МГСУ.

Педагогическая теория вооружает специалистов в области социальной работы профессиональными знаниями об особенностях воспитательных процессов людей различных возрастных и социально-демографических групп, умениями прогнозировать, проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс в различных условиях, оценивать его эффективность. Новейшие технологии обучения, образования и воспитания, эффективные методики крайне необходимы при социальном обслуживании населения.

Каждая профессиональная деятельность имеет определенную технологию работы, которая должна точно и добросовестно соблюдаться различными исполнителями. Конечно, результаты их работы будут различными, но радикальных отличий не будет, как в случае, если технология отсутствует вообще.

Применение педагогических технологий в области социальной работы освобождает социального работника от произвольности в построении и реализации педагогического воздействия и дает возможность целеустремленно двигаться к прогнозируемому конечному результату при строгой обоснованности каждого компонента и этапов этого процесса.

Педагогические технологии, применяемые в области социальной работы, следует рассматривать как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса воспитательного воздействия, как совокупность методов, способов и средств достижения педагогических целей в системе социального обслуживания.

Итак, педагогическая технология требует инновационных подходов к ее реализации. Их можно сформулировать следующим образом:

- социально-педагогические методы представляют собой определенный социальный процесс и включают в себя множество разноуровневых элементов и факторов, в том числе скрытых, латентных, что обусловливает вероятностный характер педагогического результата;

- педагогику как социальный процесс можно рассматривать и оценивать с трех позиций: объектной, субъектной (деятельностной) и технологической. Технологическая модель педагогического процесса предполагает: ее расчленение на необходимое и достаточное множество социальных операций (действий), координацию этих действий и обеспечение условий их рационального выполнения, выбор оптимальных вариантов их осуществления;

- смысл технологизации педагогического процесса — обеспечение возможности для выбора оптимальных вариантов его осуществления, оптимальных обучающих и воспитательных воздействий;

- оптимизация педагогического процесса посредством его технологизации предполагает принципиальное расширение круга учитываемых переменных данного процесса, ибо оптимизация достигается путем направленного воздействия на эти переменные с целью достижения истинных знаний;

- целесообразно выделение следующих групп переменных воспитательного процесса: структурных переменных (содержание, форма, участники, масштаб педагогического процесса), динамических переменных (стадии, продолжительность, темп, ритм, направление, состояние, обратимость, интенциональность педагогического процесса); факторных переменных (источники, условия и обстоятельства педагогического процесса).

Таковы важнейшие предпосылки использования педагогических методов в социальной работе.

**Лекция 4. Педагогическая культура социального работника**

**ПЛАН**

1. Понятие педагогической культуры. Значение педагогической культуры для специалиста социальной сферы.
2. Характеристика педагогической культуры специалиста социальной сферы.
3. Уровни развития педагогической культуры.
4. Пути формирования педагогической культуры специалиста социальной сферы.

**1. Понятие педагогической культуры. Значение педагогической культуры для специалиста социальной сферы.** Термин «педагогическая культура» впервые появился в публикации Л.Е. Раскина в 1940 году. В 50—60-е годы он активно используется в работах В.А. Сухомлинского. В конце 70-х — 80-е годы его применяют в научно-педагогических изданиях, появляется он и в диссертационных исследованиях. Термин «социально-педагогическая культура» ранее не использовался, так как институт социальной педагогики был возрожден только в начале в 90-х годов.

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. Эта категория людей особенно нуждается в человеческом участии и непосредственной помощи.

**2. Характеристика педагогической культуры специалиста социальной сферы.** Выделяют внутреннюю и внешнюю составляющие педагогической культуры специалиста.

*Внутреннюю составляющую педагогической культуры* часто приравнивают к уровню тех знаний и умений в области педагогики, которые имеет человек. С таким подходом нельзя согласиться. Дело в том, что человек может иметь достаточно большой объем знаний и умений, но далеко не всегда может проявлять их в повседневной жизни и практической деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что уровень знаний и умений характеризует всего лишь компетентность человека в соответствующей области. Внутренняя культура человека — это тот стержень, та основа, которая во многом определяет его поведение в различных жизненных ситуациях, профессиональной деятельности. Следовательно, речь идет не только об уровне знаний и умений человека в области педагогики, но и о сформированных личностных установках, идеалах, потребностях и мотивах, определяющих сферу и условия их повседневного проявления. Изложенное позволяет выделить 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. Чувственный уровень часто определяет внутреннее отношение специалиста к педагогической деятельности, потребность в педагогическом самосовершенствовании. Он во многом характеризует его внутреннюю нравственную культуру.

Рациональный и эмоциональный компоненты педагогической культуры специалиста реализуются самой личностью, через ее волевой компонент. Он характеризуется сформированными нравственно-волевыми качествами специалиста, определяющими его способность реализовать свой личный социально-педагогический опыт в профессиональной деятельности.

*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. Оно выступает важной характеристикой проявления педагогической культуры специалиста. Как показывает практика, внешнее отношение специалиста во многом является проявлением его чувственного (эмоционального) уровня — внутренней педагогической культуры.

В условиях роста экономической обусловленности взаимоотношений людей в профессиональной сфере проблема отношения к объекту, самой социальной работе и ее результативности становится особенно актуальной. Социальная работа является сферой преимущественно не коммерческой, а государственной и волонтерской деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что в новых условиях нравственная позиция личности социального работника приобретает особое значение как показатель его профессиональной и педагогической культуры.

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. При оценке педагогической культуры специалиста видят прежде всего проявление в профессиональной деятельности конкретного человека — социального работника.

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.

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.

Теоретический социально-педагогический опыт — это те медицинские, психолого-педагогические, социальные, профессиональные знания, которые необходимы специалисту для квалифицированной деятельности, в том числе и педагогической, так как она представляет естественную составную часть социальной работы. Психолого-педагогические знания составляют основу собственно педагогической деятельности; медицинские и социальные знания — необходимый компонент — предрасположения и предостережения, которые надо учитывать специалисту; профессиональные — особенности, сферы проявления и пр. Совокупность знаний показывает то, на чем основывается действенность всей профессиональной деятельности специалиста социальной сферы.

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. По своей сути он представляет тот «капитал», который прошел апробацию на практике специалиста и может быть им использован в типичных ситуациях. 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; нравственные чувства — удовлетворение от повседневного проявления нравственности (уважения к человеку, его достоинству), стремления помочь, поддержать клиента в решении социальных проблем. Это удовлетворенность от добросовестного выполнения социальной работы, социально-педагогической деятельности, своей профессиональной деятельности, нравственной по своей сути. Моральным является чувство неудовлетворенности в результате нерешенности социальных проблем человека, несоблюдение моральных норм как самим педагогом, так и другими участниками воспитательного процесса. Нравственные качества проявляются в таких чувствах специалиста, как долг, совесть, честь. Именно эти чувства способствуют формированию нравственных привычек.

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). Существует даже термин «суггестопедия», введенный Г.К. Лозановым. Он означает использование внушения в процессе обучения. По отношению к социальному работнику суггестопедийность означает способность специалиста к вербальному или невербальному доминированию в процессе социальной работы с клиентом (внушение словом, интонацией или мимикой, жестами, действиями). 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.

Перцептивные, социально-перцептивные (от лат. perceptio — восприятие и socialis — общественный) — восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп и т.п.). Термин «перцепция социальная» введен американским психологом Дж. Брунером (1947) для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик стимула — объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей и намерений. 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. Она формируется на основе практического опыта социальной работы с различными типами клиентов. Характерный пример проявления перцептивных способностей воспитателя привел А.С. Макаренко в «Педагогической поэме»: «Мой глаз в то время был уже достаточно набит, и я умел с первого взгляда, по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, еще по каким-то мельчайшим завиткам личности, может быть, даже по запаху, сравнительно точно предсказать, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из этого сырья». Для социального работника исключительно важно уметь видеть своеобразие клиента, его социальные проблемы и возможности их решения с помощью целенаправленной самореализации;

— *рефлексия* — умение видеть себя глазами другого человека. Специалист социальной сферы работает с людьми, и умение видеть себя со стороны позволяет ему критически относиться к своему поведению и к тому, что и как он делает, более ответственно относиться к своей профессиональной деятельности. Рефлексия позволяет видеть свои недостатки и целенаправленно работать над собой по самосовершенствованию. 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.

Педагогическое мышление и воображение развиваются в процессе накопления знаний, их осмысления, решения педагогических задач, накопления опыта наиболее целесообразного разрешения педагогических ситуаций по отношению к различным категориям клиентов.

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. Социальный работник работает с человеком, живым существом. В этих условиях способность к сопереживанию позволяет ему с большей душевной теплотой относиться к внутреннему состоянию клиента, к тем реальным социальным проблемам, которые он имеет, лучше понимать его внутренний мир, переживания. Эмпатия в этом случае позволяет специалисту подбирать и использовать необходимые именно в данной ситуации средства и приемы взаимодействия, которые в большей степени помогут ему в работе с этим клиентом.

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.

Это отражается на самочувствии социального работника, возможности его дальнейшей профессиональной деятельности и самореализации в среде жизнедеятельности (в семье, общении с другими людьми и пр.). Деформации подвергается именно чувственная сфера специалиста, его эмоциональная устойчивость, что, в свою очередь, сказывается на функционировании нервной системы, состоянии здоровья специалиста, реализации им своих профессиональных возможностей.

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: здесь не могут работать люди, чуждые эмпатии, — и в то же время в зависимости от глубины выраженности эмпатии необходимо определять сферу целесообразного использования специалиста. Людям глубоко эмпатичным не рекомендуется работать с теми, кто находится в особенно тяжелом состоянии и вызывает соответствующие сострадания. Для этой категории специалистов, особенно если исход их работы может быть трагичным, возможны деформационные последствия;

— сопереживания специалиста в работе с клиентом должны носить внешне-эмоциональное проявление, не переносимые вовнутрь. Это профессиональная деятельность, и если каждый раз специалист будет все до глубины души переживать сам, он не сможет выдерживать. Элемент профессионального актерства в деятельности вполне может иметь место. Он может проявляться в искреннем сочувствии клиенту, реальной деятельности по оказанию помощи в решении его социальных проблем;

— 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.

Своеобразие усвоенного практического опыта специалиста, развитие его профессионально важных качеств находят проявление в его личном социально-педагогическом опыте — во внутренней составляющей педагогической культуры этого социального работника.

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. Как уже подчеркивалось, в деятельности проявляется конкретный человек;

б) нравственный идеал специалиста в профессиональной деятельности, определяет сформировавшееся у него отношение к социальной работе. Каждый специалист в своей профессиональной деятельности выражает определенное отношение и образ действий, которые характеризуют его как личность и сформировавшуюся установку в социальной работе. Изменение стиля действий может иметь место при профессиональной деформации его личности;

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. Педагогическая подготовка способствует наиболее полному проявлению педагогических аспектов в процессе профессиональной деятельности специалиста социальной работы и оказывает существенное влияние на ее результативность;

— 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.

**3. Уровни педагогической культуры.** Каждый человек, как уже отмечалось выше, представляет собой результат усвоения и проявления определенной социально-педагогической культуры, в соответствии со своим возрастом и основной сферой жизнедеятельности. В повседневной жизни нередко оценивают *общую внешнюю культуру проявления человека.* При несоответствии этого проявления тем критериям, которые сложились в данной среде, о человеке говорят, как о невоспитанном. Другими словами, в оценке человека отмечают уровень его предшествующего воспитания.

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. От общения с таким специалистом нередко остается тяжелый осадок, и даже при решении социальной проблемы у клиента возникает неудовлетворенность. В работе с таким специалистом далеко не всегда чувствуется участие, желание действительно помочь клиенту. Существуют и различные виды «деформированной» культуры специалиста. Своеобразие каждого из них может быть самым непредсказуемым, оно определяется в значительной степени результатами предшествующего воспитания и профессиональной подготовки человека. Формы проявления такой культуры также могут быть самыми разнообразными, включая и различные формы грубости, неуважения к клиенту. Среди таких специалистов, в свою очередь, выделяются две подгруппы: не получившие элементарного воспитания для самопроявления в обществе, в работе с людьми (для некоторых из них социальная работа вообще противопоказана); получившие неправильное профессиональной образование.

Иногда при определении уровня культуры специалиста исходят из состояния его социального положения: выпускник, прошедший этап адаптации в профессиональной деятельности, имеющий опыт и пр. С таким подходом трудно согласиться. Человек оценивается по уровню его культуры с учетом его возраста и социального положения. Выпускник учебного заведения усваивает культуру начинающего специалиста и оцениваться должен соответственно. Однако с ростом профессионализма возрастают и критерии оценки уровня культуры специалиста.

**4. Пути формирования социально-педагогической культуры.** 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 подготовкиспециалиста 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» (Г.М. Коджаспирова). 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. [4] Культура самообразования формируется у будущего специалиста в процессе его обучения, профессионального становления в условиях учебного заведения. Она получает дальнейшее развитие у молодого специалиста после выпуска в период его адаптации в последующей его профессиональной деятельности.

Ни один из описанных путей отдельно не решает проблемы повышения педагогической культуры специалиста социальной сферы. Только в комплексе при ведущей заинтересованной роли самого специалиста они могут действительно способствовать решению проблемы повышения его социально-педагогической культуры.

**РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ**

**Лекция 1. Социально-педагогическая деятельность с семьей**

**ПЛАН**

1. Роль семейного воспитания в историко-культурном развитии педагогики: отечественный и зарубежный опыт.
2. Факторы, характеризующие разрушение или ослабление семейных связей.
3. Способы и рекомендации семейного воспитания в контексте социальной педагогики.

**1. Роль семейного воспитания в историко-культурном развитии педагогики: отечественный и зарубежный опыт.** 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. Наряду с традиционными основами грамоты (чтение, письмо, счет) их учили игре на одном из музыкальных инструментов, домоводству, рукоделию, шитью.

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, которой специально поручалось воспитание детей. 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. Так, сын ремесленника или крестьянина кроме чтения, письма и счета, которому учили всех, готовился к работе в хозяйстве отца, сын аристократа учился владеть оружием, плавать, ездить верхом, знакомился с государственным устройством Древнего Рима, приучался руководить сельскохозяйственными работами в поместье отца. Главной чертой римской системы образования и воспитания явился ее отчетливо выраженный гражданский характер. Основная цель заключалась в том, чтобы подготовить активного члена общества, готового жертвовать собой ради своего рода и государства, храброго воина, исполненного презрения ко всему иноземному, искусного политика, расчетливого землевладельца. На протяжении последующих столетий эта система в основном сохранилась, претерпев лишь некоторые изменения: воспитание детей стали поручать рабам, обучением их занимались специально приглашенные учителя.

Главное внимание в системе древнерусского воспитания обращено было на житейские правила. Кодекс сведений, чувств и навыков, какие считались необходимыми для освоения этих правил, составляли науку о «христианском жительстве», о том, как подобает жить христианам. Этот кодекс состоял из трех наук, или строений: строение душевное — учение о долге душевном, строение мирское — наука о гражданском общежитии, строение домовное — наука о хозяйственном домоводстве. Усвоение этих трех дисциплин и составляло задачу общего образования и воспитания в Древней Руси, как отмечает В.О. Ключевский. Школой душевного спасения для мирян была приходская церковь с ее священником, духовным отцом своих прихожан. Учение, преподаваемое приходским священником, разносилось по домам старшими его духовными детьми, домовладыками, отцами семейств... Домовладыка и был домашним учителем, его дом был его школой. В древнерусских духовных поучениях его педагогическое назначение определялось следующими правилами: он обязан был беречь чистоту телесную и душевную домашних своих, во всем быть их стражем, заботиться о них, как о частях своего духовного существа. Труд воспитания дома он делил с женой, своею непременною спутницей и советницей.

Когда дети подрастали, родители обучали их «промыслу и рукоделию», отец — сыновей, мать — дочерей, каков кому дал Бог смысл, «просуг». Выбор и порядок изучения этих ремесел определялся в соответствии с возрастом и пониманием детей, а также с общественным положением родителей. Как видим, объем воспитания в этой семейной школе ограничивался предметами ведения и назидания, какие могли уместиться в стенах дома.

В древнерусской педагогике важнейшим средством воспитания являлся живой пример, наглядный образец. Ребенок должен был воспитываться не столько уроками, сколько тою нравственною атмосферой, которой он дышал.

Такова была «идеальная среда», в которой воспитывались дети «по древнерусскому педагогическому плану».

Еще в XI—XII вв. в Киевском государстве появился ряд рукописных книг — сборники статей, такие как «Пчела», «Златоуст», Изборник Святослава и др.

Подобные сборники носили универсально-педагогический характер и учили человека многим жизненным добродетелям: чести, достоинству, трудолюбию, мудрости, стремлению к знаниям. Они играли большую просветительскую роль, вводя в сознание древнерусского человека имена видных античных и средневековых авторов, передавая через века эллинскую и восточную мудрость. Бывшая в греческом мире своего рода школьной хрестоматией «Пчела» стала на Руси основной книгой для домашнего, самостоятельного чтения. Наиболее широко в «Пчеле» представлены христианские авторы: Григорий Богослов, Иоанн Златоуст, Василий Великий и др. Их высказывания имели глубокий общечеловеческий и педагогический смысл: « Безмолвное дело лучше бесполезного слова», «Истина одна, а ложь многолика», «Делай сказанное и не говори о сделанном».

Представляет интерес как собственно русский памятник педагогической мысли «Слово некоего отца к сыну, словеса душеполезная», опубликованный в Изборнике 1076 г. Это монолог отца, дающего своему сыну советы, как жить: «Простри сердечный съсуд (сосуд) да накаплют ти паче (слаще) меду словеса могущая тя оживите и бесмертна явите тя».

Первым в истории русской книги сочинением о пользе, методах и целях чтения можно назвать, как считают авторы «Очерков истории школы», «Слово некоего калугера (монаха) о почитании книжном», опубликованном в том же «Изборнике». Калугер, ставя вопрос о ценности книжного разумного слова, указывает, что оно слаще меда и дороже золота и серебра. Ибо книжные словеса — главное духовное богатство человека. Ссылки на Жития Иоанна Златоуста, Кирилла Философа, герои которых с малых лет прилежно читали и чтение подвигло их на свершение добрых дел, говорят о великом значении воспитательного примера.

Замечательным памятником педагогической мысли и древнерусской литературы XII века является «Поучение Владимира Мономаха», написанное им своим детям.

Как он сам рассказывает, путешествуя однажды в далекую Ростовскую область, после того как им была только что улажена одна княжеская усобица, он был встречен на пути послами от двоюродных своих братьев, которые звали его против других князей. Владимир отверг это предложение, но весть о предстоящих на Руси новых раздорах наполнила его сердце глубокой печалью.

Прибегнув, как обыкновенно в таких случаях, к Священному Писанию, он развернул Псалтырь. Утешенный чтением псалмов, Мономах тут же решил написать поучение своим детям о том, как должны жить русские князья. «Поучение» было в старину любимым чтением каждого русского человека:

«Главное не забывайте убогих и по силе, как можете, кормите их; сироту и вдову сами на суде по правде судите и не давайте их в обиду сильным...

Пуще всего не имейте гордости ни в сердце вашем, ни в уме; ибо все смертны, — сегодня живы, а завтра в гробу.

Старика почитайте как отца, а молодых как братьев. В доме своем не ленитесь, а за всем присматривайте сами; не полагайтесь на управителя вашего и слугу, чтобы приходящие к вам не посмеялись над домом вашим и над обедом.

Вышедши на войну, не ленитесь, не надейтесь на воевод; не предавайтесь много питью, ни еде, ни спанью; сторожевую охрану наряжайте сами; когда же всем распорядитесь, ложитесь спать среди воинов, но вставайте рано... Когда проезжаете по своим Землям, не давайте слугам бесчинствовать и причинять вред ни своим, ни чужим, ни в селах, ни на нивах, чтобы не проклинали вас...

Где остановитесь напоите, накормите бедного. Более всего чтите гостя, откуда бы он ни пришел, простой ли человек, или знатный, или посол. Если не можете почтить подарком, то угостите кушаньем и питьем... Больного посетите; покойника проводите и не оставляйте ни кого без привета, скажите всякому доброе слово.

Жен своих любите, но власти им над собой не давайте. Что знаете полезного не забывайте, а чего не знаете, тому учитесь. Творите добро, не мнитесь ни на что хорошее...»

Наша основная болезнь — лень. Она мешает нам что-то изменить в жизни, внушает, что всякое усилие — бесполезно. Леность «всему мати». Лень — корень всякого зла, так как она уже в зародыше отравляет духовную энергию человека.

«Постоянный труд и борьба с леностию» — вот один из устоев, следовать которому призывает Мономах.

Все свои поучения Мономах подкрепляет примером отцов и своим собственным трудом. Он обращает внимание на то, что люди способны творить не только добрые дела, но и делать зло, а значит, зло можно и должно предотвратить. Это возможно, если в сердце человека постоянно пребывает «страх Божий», напоминающий о постоянном следовании добру, и если сам человек постоянно стремится творить добро и не принимает зло.

Особое внимание в «Поучении» уделяется нормам поведения юношей. Они должны иметь чистую душу и худое тело, уметь вести кроткую беседу, во время которой нужно больше думать, чем говорить. Основа их благонравия — это уважение к старшим и покорность им. Молчи «при старых», слушай «премудрых», имей любовь со сверстниками и с «меньшими», «не свирепствуй словом», «не хули беседою, много не смейся», «срамляйся старейших», не беседуй с «нелепыми женоми», держи «очи долу», а «душю горе», научись «очима управленью», «языку удержанью», «уму смиренью», «телу порабощению», «понужайся на добрыя дела», не мсти, терпи, сам избавляй «обидимых», сам суди «сироту», «оправдывай вдовицу», — а то «мы человеци, грешные сущи и смертни, оже ны зло (кто-нибудь) створит, то хощем и (того) пожрети и кровь, его прольяти вскоре» (т.е. тотчас, тут же на месте). Потерпи «еще мало» — «и не будет грешника», а «унаследят землю» одни «кротции» (кроткие).

Смысл «Поучения» Владимира Мономаха заключен в словах: «Не хочу я лиха, но добра хочу братии и Русской земли». Все обращение его проникнуто любовью к человеку, заботой о единстве Русской земли, об укреплении могущества Русского государства, о развитии культуры.

К XVI веку относится сборник наставлений относительно быта, хозяйствования и воспитания детей в семье — «Домострой» священника Сильвестра, содержащий советы относительно «домашнего устроения».

«Домострой» — книга, по которой благочестиво жили многие поколения наших праотцев, требует воспитания детей в «страхе Божий», послушании старшим.

«Чада, любите отца своего и мать свою, слушайтесь их и повинуйтесь по-божески всем. И старость их чтите, и немощи и скорби их на себя берите. И благо вам будет и долго будете жить; и от людей прославитесь, дом ваш благословится навеки... и достигните старости маститой».

В православных русских семьях всегда свято чтилось благословение родителей. Исполнение его считалось залогом благоденствия и всякого успеха в жизни. Можно найти множество примеров полного послушания детей родителям. Так, преподобный Серафим Саровский прежде чем поступить в монастырь, куда стремилась его душа, просил для этого благословения матери. «Слова матери более могут действовать на детей, нежели слово постороннего человека. Наставления других действуют на ум, а наставления матери на сердце», — писал старец Амвросий одной матери.

Наряду с требованиями строгости и суровости по отношению к детям «Домострой» призывает родителей любить своих детей, заботиться об их хорошем воспитании.

В основе отношений родителей с детьми должна лежать любовь, полная ответственности, включающая авторитет и уважение, а также стремление понять личность ребенка. Важно только, чтобы любовь не становилась эгоистичной.

В эпоху средневековья отношения между родителями и детьми развивались достаточно противоречиво: с одной стороны, трогательная родительская забота, самоотверженная материнская любовь, внимание со стороны воспитателей, учитывающих детскую природу в процессе учения, а с другой — требования полного повиновения детей перед деспотической отцовской волей распоряжаться судьбой сына или дочери. Например, согласно Уложению 1649 г. в России убийство сына или дочери каралось лишь годом тюремного заключения. В то время как дети не имели права жаловаться на родителей ни при каких обстоятельствах, общественное мнение не признавало ответственности родителей перед детьми, но жестоко карало детей— «непочетников».

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. В XIX веке осуществляются разнообразные социально-педагогические проекты творческого, свободного воспитания подрастающего поколения.

Опыт семейного воспитания являлся той почвой, на которой вырастали первые педагогические теории. В начале они не выделяли специфики воспитания в семье, используя опыт семейного воспитания для общепедагогических выводов.

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). Он писал: «Кто обучался в одиночестве, тот, выступив со своими познаниями в жизнь, будет как бы ослеплен ярким солнечным блеском и станет в тупик при всякой для него новости».

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. Я.А. Коменский выдвигает систему идей, связанных с признанием в природе ребенка великих даров: природное влечение к свету, знанию, добру, — при этом роль воспитания определяется им как помощь ребенку в процессе его созревания. Это стремление войти в природу ребенка было выражено у него в установлении принципа «природосообразности».

Решительным сторонником индивидуального воспитания в семье под руководством гувернеров являлся английский философ XVII века Дж. Локк. Первейшая цель воспитания, по Локку, — добродетель, воспитание нравственного человека. Но этого нельзя добиться в школе: школа — «сколок с общества», а общество таково, что воспитывает людей безнравственных. Поэтому Локк решительно настаивает на воспитании и обучении не в школе, а в семье, где разумный и добродетельный воспитатель сможет воспитать такого же «джентльмена». В этих рассуждениях Локка наблюдается и трезвая оценка современного ему общества, и утопическая мечта о воспитании нравственных людей в безнравственном обществе. Педагогические идеи Локка о раскрытии естественных сил ребенка имели большое влияние в истории педагогической мысли. Для него дитя — это как бы чистая доска, то есть ребенок может воспринимать все, что вносит опыт. Из этих мыслей как их следствие явилась вера Локка в исключительное влияние школы.

Французский просветитель XVIII в. Ж.-Ж. Руссо утверждал, что «воспитывать детей должны сами родители». Вместе с тем в своем романе «Эмиль, или О воспитании» он искусственно устранил родителей Эмиля, объявив его «сиротой» и поручив заботам молодого приглашенного воспитателя. Тем самым Руссо пытался оградить Эмиля от воспитательного влияния старого феодального общества, чтобы сделать своего героя в будущем создателем новой семьи — семьи свободного общества. Все произведение Руссо впервые проникнуто любовью к ребенку и верой в добрые начала в нем. Считая главным естественным правом человека право на свободу, Руссо выдвинул идею свободного воспитания, которое следует за природой, помогает ей, устраняя вредные влияния. В связи с этим Руссо выступал против авторитаризма в воспитании, против приучения ребенка слепо повиноваться приказаниям взрослых. Детей должны ограничивать не правила и запрещения, установленные воспитателями, а непреложные законы природы, считал он. Отсюда вытекает отрицание наказаний, которые заменяются естественными последствиями неправильных поступков детей.

Например, если ребенок опоздал на обед, то он или совсем его не получает, или ест холодным. Это приучает ребенка к естественной дисциплине и формирует сознание порядка, закона.

Основными факторами воспитания детей Руссо считает природу, людей и предметы окружающего мира. Природа обеспечивает развитие и совершенствование органов чувств и человеческих способностей, люди учат детей ими пользоваться, столкновение с вещами обогащает личный опыт ребенка. Важную роль Руссо отводит личности воспитателя, так как именно он помогает формировать интересы и взгляды ребенка, направляет всю его деятельность.

Резкая критика существующей цивилизации, ее ненормальных проявлений и требование Руссо вернуться к природе и заложенным в человеке естественным силам очень ценны. Руссо оказал огромное влияние на утверждение веры в природные силы ребенка в педагогической мысли.

Вместе с тем, Руссо недооценивает влияние социальной среды на развитие ребенка, для него это отрицательный фактор. Но социальная среда есть важнейший проводник формирующих человека сил. Именно через нее ребенок получает наследие опыта жизни предшествующих поколений.

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. Он отрицательно относился к семейному воспитанию, так как брак и семья, по его мнению, являются одним из трех зол капиталистического общества. Лицемерие семейных отношений, утверждал Оуэн, нравственно развращает людей. Детей должна воспитывать государственная система, построенная на новых началах, где все дети, находящиеся на попечении общины, получат одинаковое образование. Родители будут иметь доступ к ним, но широкая система общественного воспитания заменит семью.

Однако другие педагоги не противопоставляли столь резко школьное воспитание семейному. Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (конец XVIII — начало XIX в.), видя цель воспитания в выявлении «истинной человечности», подчеркивал, что к осознанию своей связи с человеческим родом каждый приходит в процессе семейного воспитания. Семейные отношения людей являются первыми и наиболее естественными отношениями.

Сила семейного воспитания, отмечал Песталоцци, в том, что оно происходит в процессе жизни — в отношениях близости, в делах и поступках, которые совершает ребенок. Из своих отношений к отцу, матери он усваивает первые обязанности перед обществом. В семье ребенок рано приучается к труду. Под влиянием семейных принципов и всего семейного уклада воспитывается твердость характера, гуманизм, сосредоточенный ум. Именно в семье ребенок наблюдает и испытывает чувство любви к родителям и сам получает от них эту любовь и ласку. В семье осуществляется индивидуальный подход.

Не противопоставляя общественного воспитания семейному, Песталоцци указывал, что в общественном воспитании следует использовать те преимущества, которыми обладает домашнее воспитание. Сам Песталоцци обладал исключительным даром педагогического воздействия, умел подойти к душе ребенка, увлечь и овладеть ею. Ему пришлось взяться за воспитание беспризорных детей, и он поселился жить вместе с ними. Эта живая связь, умение привлечь к себе детей действовали бесконечно лучше других средств, и дети, находившиеся под его присмотром, совершенно изменялись. Песталоцци не только любил детей, но и верил в них, и этим больше всего способствовал тому, чтобы заменить школьную рутину живым воздействием при живом общении с детьми.

Представители русской революционно-демократической мысли В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, выдвигая задачу воспитания активного борца за переустройство общества, считали, что такой человек воспитывается и в семье, и в школе.

Дома дети видят около себя житейские интересы, в классе проверяют свои наблюдения и, сообщая их родителям, получают от них новые указания и объяснения. Таким образом, учение идет рядом с жизнью и содействует развитию здравого смысла и практического опыта, как считал Н.А. Добролюбов.

Сущность единства семейного и школьного воспитания состоит, по мнению А.И. Герцена, в общественной значимости дела воспитания. Ребенок своим появлением на свет возлагает на родителей новые обязанности и выводит их из сферы узколичной жизни в сферу общественной деятельности.

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.

К.Д. Ушинский понимает воспитание как целенаправленный процесс формирования «человека в человеке». Самое воспитание, учит он, должно приготовлять человека к труду, к жизни. Для этого необходимо, чтобы дети были умственно развиты, морально совершенны, физически здоровы. Он по-новому ставит вопрос о воспитании нравственности в семье. Педагоги старого времени, равно как и многие сейчас, вопросы нравственности детей сводят, в основном, к вопросам поведения в семье и в обществе.

В ответ на это Ушинский подчеркивает, что сущность нравственного воспитания в семье не в кодексе правил поведения. Задача нравственного воспитания заключается в том, чтобы создать внутреннюю направленность человека. По его мнению, поведение является производным и вытекает из внутренней установки личности. Задача воспитания в семье, как отмечает он, — пробудить внимание к духовной жизни. Надо научить ребенка любить красоту нравственных поступков. «Если ваш ребенок, — говорит Ушинский, — знает много, но интересуется вместе с тем пустыми интересами, если он ведет себя отлично, но в нем отсутствует живое внимание к нравственному и прекрасному — вы не достигли цели воспитания». Семье следует помогать ребенку в работе над развитием нравственной жизни. При этом родители должны глубоко вникать в духовную жизнь ребенка, переживать ее вместе с ним. «Создайте раньше материал нравственности, а потом ее правила», — советует Ушинский родителям.

Если люди, не трудятся над нравственным устроением своей личности, то они, как правило, больше думают об удовлетворении своих физических потребностей и стремлении к наслаждениям. Чем быстрей и полней будут удовлетворяться эти стремления, тем несчастнее и ничтожнее будет этот человек.

«Если вы действительно хотите сделать человека несчастным, — говорит Ушинский, — то отнимите у него цель в жизни и удовлетворите всем его желаниям. Наслаждения — это цветы жизни, страдания — ее тернии, но это не сама жизнь. Кто над чем потрудился, тот то и имеет».

Таким образом, первой и основной задачей семейного воспитания К.Д. Ушинский считает подготовку человека к жизни. Согласно его мнению, воспитание является «созданием истории», оно — общественное, социальное явление.

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.

К.Д. Ушинский в своей статье «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова» писал: «Н.И. Пирогов первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидал в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа».[21]

Эпиграфом к первой редакции своей статьи «Вопросы жизни» Пирогов взял следующий диалог:

— К чему готовите вы вашего сына? — спросили меня.

— Быть человеком, — ответил я.

— Разве вы не знаете, что людей собственно нет на свете: это лишь отвлечение, ненужное для общества. Нам нужны солдаты, механики, врачи, юристы, а не люди, — сказал спросивший.

— Правда ли это или нет?

Этот вопрос, который поставил Пирогов, связывал его с вопросом о задачах семейного воспитания и назначения человека. Человек перестал быть человеком в обществе, и задача воспитания в семье, считает Пирогов, в том, чтобы вернуть человеку его достоинство и истинный смысл его существования.

С самого детства воспитание должно готовить человека к выполнению его назначения. Большую роль в воспитании ребенка, по его мнению, играют женщины. Ухаживая за колыбелью ребенка, следя за его первыми играми, научая его произносить первые слова, женщины закладывают краеугольный камень, они делаются главными зодчими общества.

Чтобы правильно судить о ребенке, считает Пирогов, необходимо переселиться в его духовный мир. Дитя живет в собственном мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Поэтому воспитание не должно торопиться с тем, чтобы перенести его из его атмосферы в нашу. В статье «Быть и казаться» Пирогов указывает на необходимость поглубже проникнуть в тот особый мир, в котором живут дети. Сколько нового и неразгаданного узнали бы все родители и педагоги. Как обновились бы! Как поумнели бы сами!

Самое большое право родителей и воспитателей, как отмечает Пирогов, заключается в том, чтобы развивать всецело и всесторонне все благое, что есть в ребенке от природы, без посягательства на личность, которая одинаково неприкосновенна и во взрослом, и в детях.

Человек легко ослепляется собственными достоинствами и недостатками. Поэтому с детства необходимо развивать в ребенке самосознание, пробуждать совесть.

Тот, кто живет сознательной вдохновенной жизнью, приносит действительную пользу обществу. Что касается людей, которые живут только внешней, хотя бы и очень интенсивной жизнью, но в полном «самозабвении», то они ничего не дают для истинного развития человечества. Белки в колесе, так называет их Пирогов, забавны, думая, что бегут вперед.

Отсюда вытекает основное, с его точки зрения, положение, касающееся вопросов воспитания детей в семье: не уклоняться с пути целостной внутренней жизни, в которой должно быть сохранено единство мысли, слова и дела. И в этом отношении он призывает родителей и педагогов оберегать целостность детской души, не внося в нее искусственно и преждевременно раздвоение и неискренность.

Призыв Пирогова «ищи быть и будь человеком» своевременен и для нашей эпохи.

В области теоретической педагогики начала XX века можно отметить появление замечательных трудов П.Ф. Лесгафта, посвященных вопросам семейного воспитания.

Громадное значение имеют его работы в области воспитания детей раннего и дошкольного возрастов, изложенные в труде «Семейное воспитание ребенка и его значение». Теория семейного воспитания, предложенная Лесгафтом, проникнута большой любовью к ребенку. По мнению Лесгафта, ребенок рождается ни добрым, ни злым, ни поэтом, ни музыкантом и т.п., а становится тем или другим благодаря воспитанию. «Испорченность» ребенка в большинстве случаев — результат не прирожденной умственной или нравственной тупости, а педагогических ошибок воспитателей. Лесгафт считает, что в нормальной семье ребенок становится гуманизирующим фактором нравственного совершенствования всех членов семьи.

Различные типы детей, наблюдаемые в школе (лицемерный, честолюбивый, мягко-забитый, злобно-забитый и др.), формируются прежде всего в различных условиях их семейной жизни и воспитания. В семье и школе необходимо создать нормальные условия для роста, развития и проявления всех положительных способностей детей. В школьном возрасте влияние школы более могущественно, чем влияние семьи, поэтому школа может и должна, считает Лесгафт, исправлять ошибки семейного воспитания.

Особую известность составили Лесгафту его замечательные лекции по теории физического воспитания. Будучи профессором анатомии, он еще в конце XIX в. создал в Петербурге курсы воспитателей и руководителей по физическому воспитанию. Все, кто проходил обучение на этих курсах, становились не только хорошими специалистами-практиками, но и стойкими преданными проводниками идей Лесгафта о бескорыстном служении интересам детей. В истории физического воспитания в России Лесгафту принадлежит исключительная роль: он не только научно обосновал педагогическое значение системы физического воспитания, но и сформировал важную педагогическую идею о воспитании тела ребенка. При этом следует подчеркнуть, что физическое воспитание не было для него самоцелью. Лесгафт был убежден, что дисциплина тела сообщает дисциплину и духу, вооружая тем самым личность навыками к выдержке и стойкости, так необходимыми любому человеку в жизни. Эта духовная сторона физического воспитания имеет, по Лесгафту, огромное значение в устроении социальной жизни человека.

Ценный вклад в развитие педагогики семейного воспитания внесли работы П.Ф. Каптерева «Задачи и основы семейного воспитания» (1898 г.; 2-е издание 1913 г.), «О природе детей» (1899 г.), «Основные начала семейного обучения» (1898 г.) и др. С 1898 года под его руководством и общей редакцией издавалась первая в России «Энциклопедия семейного воспитания и обучения». 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 государственно-общественной 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.

В «Книге для родителей» А.С. Макаренко раскрываются своеобразные и сложные проблемы семейного воспитания, его противоречия и пути их разрешения. В «Лекциях о воспитании детей» он рассматривает проблемы родительского авторитета, дисциплины, игры, семейного хозяйства, воспитания в труде, полового воспитания и воспитания культурных навыков в семье.

В семье В.А. Сухомлинского росли собственные дети и повседневные наблюдения за ними, участие вместе с женой Анной Ивановной в воспитании их дало немало пищи для размышлений «над теми тайниками человеческой души, которые трудно поддаются воспитанию, о которых воспитатели нередко забывают».

Выше мы видели, что в природе семьи скрыты глубокие возможности. Семья является существенным компонентом социальной структуры. В семье мы пребываем постоянно, изо дня в день, она влияет на все стороны нашей жизни. Отличительный признак семьи — это любовь, которая лежит в основе ее; семья являет в себе зримое воплощение любви людей друг к другу. Семья может и должна быть основана на взаимной любви мужа и жены и на любви родителей и детей. Семейная любовь отличается от других ее проявлений: романтическая любовь или поклонение идеалу всегда требуют «высоких» слов и объяснений, семейная любовь не нуждается в словах. Более того, любой из нас знает о ней, потому что к тому или иному виду семьи принадлежит каждый человек. Ибо он не может существовать сам по себе; до конца человеком он становится в том случае, если любит других людей. Возможны и исключения из правил — люди могут не любить друг друга, родители могут не любить своих детей, дети могут не любить родителей, но отсутствие любви — это всегда отклонение от подлинной природы семьи.

Роль семьи в жизни ребенка неизмеримо велика и по своей важности, и по тому месту, которое она занимает в его душе. В семье должна проходить вся жизнь ребенка.

Начиная от Платона и до наших времен не раз высказывалась мысль, что можно и даже должно воспитывать детей вне семьи, но, как показывает педагогический опыт, эта идея не отвечает реальному положению вещей. Ребенок не может жить без семьи. Огромное значение для его будущего развития имеет, прежде всего, период кормления грудью матери. Здесь проявляется не столько физическая связь, сколько духовное сближение матери и ребенка, все то, что восстает из глубины материнской души. Мать должна знать и понимать смысл любви к ближнему, чтобы передать ее основные начала ребенку. «Счастье быть воспитанным в первые годы детства матерью, понимающей святость своего призвания», — писал Н.И. Пирогов. Ребенок, живя в семье, переживает всю гамму чувств и взаимоотношений в ней. Это ложится неизгладимой печатью на его душу. Даже в самой «плохой» семье вырабатывается нечто незаменимое для ребенка.

Важно то, что ребенок изучает мир через семью, в свете семьи. Семья является могучим воспитательным средством. Жизнь в этом отношении мало дает нового, она возвращает нас постоянно к тому, что было в семье, поскольку велики воспитательные силы здоровой семьи, и, напротив, распад или глубокие перемены в семье влекут за собой чрезвычайные беды для души ребенка, разрушая самые основы ее.

**2. Факторы, характеризующие разрушение или ослабление семейных связей.** 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. Раньше центром всей жизни семьи (воспитательной, внутрихозяйственной и т.д.) была, как правило, мать, находящаяся всегда дома и оберегающая внутренний духовный мир семьи. Семья трудилась как целое. Трудовое единство семьи создавало благоприятные условия для ее социального срастания. Теперь же семья обыкновенно вся трудится вне дома. В наше время дом все больше начинает превращаться из места труда в место отдыха. Психология трудового единства начинает выветриваться из ее атмосферы. В силу особенностей своего развития современная культура выводит труд из семьи за ее пределы: 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. Приведем несколько цифровых данных по России.

В 1897 году в современных границах Российской Федерации имелось лишь семь больших городов. Правда, Москва и Петербург уже тогда были городами-миллионерами. В 1926 году, в канун индустриализации больших городов стало 22. В 1959 году на долю 92 больших городов России приходилось 27% населения страны. А в 1989 году 165 больших городов сосредоточили 62,1% городского населения и 45,7% общего населения России.

Из этих цифр видно, что большая часть жителей, живших сельской жизнью и общавшихся с природой, потеряла это, переселившись в города. Естественно, ослабела связь города с деревней, т.к. раньше горожане все, почти без исключения, имели родных вне городов, чего нет теперь. 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. Достоевский, оценивая отношение читателя к книге, указывал, что одни книгу только читают, но сама не приобретают; другие не только читают, но и покупают, считают ее вещью, на которую не жаль денег; а третьи и читают, и покупают, и переплетают, стараются ее нарядить, украсить, как любимую вещь. Так же происходит и в отношении семьи к детям. 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.

В большинстве современных семей обязанности отца по отношению к детям, как правило, ограничиваются необходимостью дать соответствующие средства к их содержанию или, когда просят, наказать ребенка. Все остальное чаще всего предоставляется заботам матери. Мать многое может сделать для воспитания своего ребенка. Но, чтобы ее влияние было еще более благотворно и особенно прочно, ей требуется подготовка, которой у большинства матерей нет. Вместе с тем ни в наших красиво иллюстрированных журналах, ни в газетах обычно ни слова не говорится о педагогике. А ведь есть и семейные журналы, но на них невелик спрос. Нет в семье интереса к вопросам воспитания, а между тем ребенок требует большого умения, мастерства.

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. Культурный уровень современного общества также способствует самостоятельности женщины. Расширение избирательных прав женщины дает ей возможность активно участвовать в деятельности государственных, общественных и политических организаций. Все перечисленное ведет к тому, что семья по существу лишается света, согревающего ее. В связи с расширением самостоятельности женщины происходит перемена в ее психологии, сопряженная, прежде всего, с материальной независимостью от мужа, дающей ей право иначе строить внутрисемейные отношения.

Одним из основных итогов развития современной культуры является ослабление правового регулирования в области семьи. Под влиянием духа времени свобода в семье начинает пониматься многими как уничтожение ограничений вообще, и вместо свободы нередко имеет место хаос. Как следствие такого положения все чаще появляющиеся «многосемейность» мужчины и так называемое «свободное материнство» женщины. Это настолько изменило внутренний мир семьи, что она все больше приобретает характер, образно выражаясь, «коммунального» жительства. Все чаще это приводит к уходу детей из семьи.

Современная городская жизнь с ее соблазнами, развлечениями и мнимыми удовольствиями, настолько влечет к себе, что для удержания детей в семье ее жизнь должна быть духовно богатой и в ней должна быть теплая, доброжелательная атмосфера.

Как видно, мы живем в очень трудное в духовном смысле время. Понятия авторитета, приличия и вежливости, поведение в общественной и частной жизни — все резко изменилось. Вследствие известных условий, связанных прежде всего с развитием современной культуры, семья в ряде случаев перестает по существу быть надлежащей воспитательной средой. 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. Дети взаимно тяготеют друг к другу. Малое же количество детей в семьях (один или два) существенным образом ограничивает и сужает семейное общение, лишает ребенка необходимой для него живой детской атмосферы.

Далее: современное общество пытается ограничивать рамки семьи родителями и детьми. В такой семье дети становятся той осью, вокруг которой вращается вся жизнь родителей. С младенчества прихоти ребенка удовлетворяются, желания исполняются. При чрезмерной заботливости и нежности родителей к ребенку атмосфера семьи становится для него замкнутой и душной. Поэтому совершенно не удивительно, что дети тянутся на волю. Это очень тяжело переживается родителями, которые не знают, как им дальше строить свои отношения с ребенком. Связь же семьи с другими родственниками ослаблена. Вместе с тем для детей это незаменимая возможность вступать в качественно новые отношения с людьми. Хотя время крепких семейных кланов прошло, все-таки важно поддерживать, укреплять отношения с родственниками. Ибо такая дружественная атмосфера воспитывает и облегчает переход детей от узкого семейного круга к полноправному участию в жизни общества.

Как видим, ребенка должны воспитывать не только мать и отец, но возможно более широкий круг общения. Нельзя воспитывать детей, изолируя их от жизни. Ребенок должен иметь простор активности. Только там, где воспитание находит поддержку в самой жизни, оно может сыграть свою роль. Если же этого нет, то вряд ли воспитание будет эффективным.

**3. Способы и рекомендации семейного воспитания в контексте социально-педагогической деятельности.** При решении вопросов о воспитании в семье необходимо прежде всего учитывать, что существуют разные модели воспитания в зависимости от целей, средств и форм воздействия. Например, различают светское и религиозное воспитание, авторитарное и демократическое, национальное и интернациональное и т.д.

Вопрос о цели воспитания является главным. Нельзя воспитывать, не сознавая целостную задачу воспитания. Согласно идее Л.Н. Толстого, наше вмешательство, каким бы то ни было образом, в жизнь ребенка имеет смысл лишь в том, чтобы помочь раскрытию индивидуальности, «талантов» в ребенке и устранить все то, что замедляет его внутреннее развитие. Становление внутреннего мира человека, работа над собой — это есть то, помочь в чем и должно воспитание в семье. Если воспитание не помогает ребенку найти самого себя, а лишь беспрестанно ограничивается приказаниями, то он, пользуясь свободой неразумно, может сделать непоправимые ошибки в устроении своей жизни.

В связи с этим одна из важнейших задач семейного воспитания заключается в том, чтобы подвести ребенка к внутренней жизни, к работе над собой, к овладению даром свободы. Практически часто родители бывают правы, ограничивая свободу ребенка, но всегда нужно помнить, что не следует преувеличивать давление: эти шаги только тогда приобретают свою педагогическую ценность, когда они воспитывают умение владеть своей свободой только в свободе, т.к. именно в опыте свободы человек научается ей.

Дети понимают свободу иначе, чем взрослые. Все предпринимаемое ими имеет для них большое, важное значение, поскольку они не ставят перед собой маленьких задач, за все переживают. Развитие чувства ответственности, умения владеть своей свободой осуществляется, прежде всего, через целостную жизнь, а не через одно только усвоение идей о свободе. Очень часто мы наблюдаем в детях раздвоение между их представлениями и реальной жизнью. Для них идеи, не воплощенные в жизни, не подкрепленные и не реализованные ею, так и остаются отвлеченными, безжизненными правилами. Отсюда видно, что воспитание к внутренней жизни, к работе над собой должно быть связано, прежде всего, с жизненным опытом ребенка. При этом важно учесть, что свобода должна быть соразмерна возрасту, т.е. представлена в той мере, в какой человек владеет своими силами.

Наиболее трудная задача в семейном воспитании — это вопрос дисциплины в семье. Если ребенок приучен иметь много прав и никаких обязанностей, не знаком с порядком и дисциплиной в семье, то это прежде всего говорит о неспособности родителей к воспитанию, о сформировавшейся у них иллюзии — «все воспитается само собой».

Ребенок учится дисциплине с первых месяцев жизни. Важно именно на этом этапе, чтобы в доме установилась общая атмосфера дисциплины. Все должно быть четко разграничено: что нельзя и что можно, за что всегда, а не под «горячую руку» накажут. Одна старая няня, всю жизнь возившаяся с детьми, рассказывала о двух семьях, в которых ей пришлось работать: в одной запрещалось все, а на самом деле можно было делать все, что хочешь; в другой можно было делать все, но уж если что-нибудь было нельзя, так действительно нельзя.

Семья должна с ранних лет приучать детей к их обязанностям. Почему сегодня так много молодежи обращается к легкому и нередко преступному заработку? Этих молодых людей с детства не обременяли заботами и трудами. Им разрешалось без ограничения играть с утра и до поздней ночи; они ничему не научились, кроме разнообразных игр и забав. Для них безделье стало смыслом существования. Как могут они принять необходимость труда, когда не было труда в раннем детстве? Не было повседневных обязанностей по дому. Такой образ жизни явно или неявно поддерживают сами родители, своей «слепой» любовью ограждая детей от трудов и забот, целиком обеспечивая их. Плоды такого воспитания всегда обратные. Когда детям позволено все и они ни за что не отвечают, то они начинают «командовать» своими родителями.

Важно также заметить разницу между принятием дисциплины и обязательных правил и попытками родителей навязать детям свои вкусы, чувства, настроения и переживания.

В качестве основных требований семейной дисциплины можно было бы сформулировать следующие: прежде всего обязательность для всей семьи следовать одним и тем же правилам. Значимы также постоянная потребность и стремление родителей понять причины поведения ребенка, его точку зрения, его вкусы и интересы. Родители должны хорошо осознавать, чего можно достичь с помощью дисциплины, а что не может быть навязано принуждением. Важно, чтобы в семье для каждого были установлены повседневные домашние обязанности, которые закреплялись бы чувством собственной постоянной ответственности за порядок семейной жизни.

Не способствует укреплению дисциплины и переход детей из-под исключительного влияния семьи под преимущественное влияние школы. Наша школа только внешне дисциплинирует детей. В каждом же человеке ценна прежде всего его внутренняя дисциплинированность, с детства воспитанная нравственная ответственность.

Наряду с задачей воспитания дисциплины в семье стоит вопрос о создании условий гармонического раскрытия личности. Важно увидеть дарование ребенка, его слабые стороны, выявить его тип. Очень часто какое-нибудь явное, но не глубокое дарование порой заслоняет основное. Например, увлечение сочинительством стихов, дающее быстрые результаты, может увлечь ребенка в сторону от присущего ему в гораздо большей степени таланта ученого-исследователя. Последний требует порой много усилий и труда для выявления и раскрытия способностей и благодаря этим обстоятельствам может быть отстранен, а сочинительский, пусть даже самый незначительный, будет предпочтен, хотя и не умышленно. В этом отношении задача воспитания очень трудна. Родители должны воспитывать ребенка так, чтобы он не брал на себя задачи, которые ему не под силу.

Гораздо важнее при этом, чтобы в семье «угадали» не только талант или способности ребенка, но воспитали из ребенка прежде всего человека.

Когда-то в древности мудрый Диоген, выйдя из бани, на вопрос: «Много ли там людей?» — отвечал, что народу много, а людей не видел; смотрел, смотрел в лица и не мог рассмотреть ни одного человека. Злая ирония Диогена не потеряла своей горечи и доселе. Для родителей важно должно быть не столько то, кем станут их дети и какие посты займут, сколько какими они будут. Вот типичный пример из школьной жизни. Один ученик, обладая хорошей памятью, легко запоминает весь учебный материал. Другой не имеет такого дара. Чтобы запомнить урок, ему приходится заниматься в два раза больше. В первом случае может вырасти способный «ленивец», привыкший к легким путям и победам, уверенный в своих способностях. Именно ему всегда ставили хорошие отметки, которыми оценивали в конечном итоге не труд и знания, а хорошую память. Знания — это больше, чем память; это способность человека правильно применить в деле накопленную информацию. Если не приучать ребенка с детства во всяком деле прикладывать усилия, то и в последующих жизненных трудах он прилагать усилий не будет.

Большое значение имеет семья для развития здорового организма ребенка. Ничто не может заменить уход матери за здоровьем ребенка — в этом проявление значимости биологической функции семьи. Не менее важны функции педагогическая и социальная, причем последняя развивает в детях два главных социальных навыка: повиноваться самим и заставлять слушаться других.

Одной из самых важных сторон жизни семьи является формирование основ будущей семейной жизни ребенка. Эта работа должна начинаться с воспитания у детей привычек. Рычаг воспитательной деятельности — привычка.

Необходимо, например, развить в детях привычку каждое начатое дело доводить до конца. При этом создается чувство большей ответственности за каждое предпринимаемое дело и приобретается опыт претворения желаний в дело. Конечно, семейная воспитательная среда особенно благоприятна для того, чтобы укрепить эту привычку без подавления воли ребенка. Прививая привычки у ребенка, не нужно проявлять излишней настойчивости. Для укоренения привычки требуется время. Воспитатель, который торопится с этим, рискует вовсе не закрепить их. Если привычка поддерживается только рамками семьи, то по удалении от нее она будет утрачиваться как нечто ненужное. Умелое развитие разумных привычек (как физического, так и социально-психического характера) способствует сохранению их на всю жизнь.

Для искоренения плохих привычек необходимо по возможности устранять повод к их проявлению и в то же время направлять деятельность ребенка в другую сторону. Если у ребенка есть склонность ко лжи, надо поощрять его правдивость, если у него наблюдается злость, надо искать случая пробудить в нем нежные чувства, если он раздражителен, надо стараться не возбуждать его, но действовать успокаивающе. Ребенку необходимо дать возможность быть разумно деятельным. При этом родители не должны забывать, что искореняемая вредная наклонность ребенка, нарушая привычную сферу его внутренней деятельности, потребует себе замещения и, если не найдет достойной замены, то обратится в прежнюю или создаст новую, может быть, даже худшую. Вот почему так важно создание для ребенка такой атмосферы, в которой он легко мог бы сам найти себе деятельность.

Наряду с созданием хороших привычек уважение к ребенку содействует развитию в нем инициативы, творческой смелости и сознания ответственности. Необходимо настолько уважать свободу ребенка, чтобы в его опыте, развивалась его творческая личность. Развитие творческих сил ребенка наиболее благоприятно идет в семье — ни школа, ни приюты, ни другие детские учреждения не дают развития творчества в такой большой степени. Но, с другой стороны, семья столь же легко может и убить творчество ребенка в самом зародыше, поэтому раскрытие творческих способностей ребенка должно быть одной из главных воспитательных функций семьи. Этому в большой степени способствуют игры, ценны также инсценировки (но только в узком семейном кругу) и иные занятия с детьми.

Особое место в семейном воспитании занимает проблема формирования личностных качеств ребенка и в особенности развития способности достигать тех целей, которые он себе ставит. В этом отношении нужно быть очень осторожным, предоставляя ребенку свободу находить самому решения, ничего ему не навязывая. Плохо «ломать» ребенка, но еще более опасно его постоянно «гнуть». Последнее ведет почти неизбежно к лишению собственной инициативы, а значит, и внутренней силы (о примерах таких типов — злобно-забитого и мягко-забитого ребенка — говорилось выше).

При воспитании характера необходимо учитывать, что для ребенка очень важно накопление положительного опыта, так как опыт удачи является важным формирующим элементом личности ребенка. И здесь семье принадлежит едва ли не самая важная роль, так как именно здесь ребенок впервые получает возможность проявлять себя и находить наиболее соответствующие ему формы духовного развития.

В качестве основных принципов семейного воспитания можно выделить следующие: сочетание близких и срочных, возможных и необходимых задач, упор на настоящий момент, принцип преодоления трудностей и достижения заслуженного успеха. Особое значение имеет социальная направленность семейного воспитания, которая заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы. В первых веках христианства люди своей жизнью вызывали в детях такое настроение, что воспитание являлось естественным развитием самой жизни. Нельзя воспитать ребенка, не погружая его в реальные проблемы жизни.

Одно из ведущих условий эффективности воспитательного процесса в семье и школе — единство требований к воспитанию ребенка. Отсутствие единых взглядов, единой точки зрения на проблемы воспитания в семье у родителей, представителей старшего поколения (бабушек, дедушек) является одной из причин появления в практике воспитания так называемых «трудных детей».

Разногласия между родителями в предъявлении требований учат детей лавировать, приспосабливаться к обстановке. В ситуации, когда один из взрослых запрещает то, что разрешает другой, как правило, у детей задерживается формирование навыков правильного поведения, плохо формируются разумные привычки, послушание.

Не менее важно, чтобы семья всячески поддерживала требования детского дошкольного учреждения, а затем школы. Отсутствие такой поддержки и взаимопонимания наносит равный урон и авторитету родителей, и авторитету педагогов-профессионалов. Дети часто идут на обман, выбирают для себя наиболее выгодный вариант решения вопроса. Единство требований предполагает, прежде всего, знание и учет каждым воспитателем возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, объяснение ему смысла предъявляемых требований, приучение его к соблюдению норм и правил поведения.

Все педагогические теории прошлого и настоящего пронизаны идеями гуманизма: любви к ребенку, пробуждения светлых сторон его природы, развития в нем социальных сил, стремления к свободе. Реализация этих важнейших гуманистических принципов во многом зависит от семейного микроклимата. При этом имеется в виду не только отношение к ребенку, но и отношения взрослых членов семьи друг к другу.

Наблюдая за отношениями взрослых, их эмоциональными реакциями и ощущая на себе все многообразие проявлений чувств близких ему людей, ребенок приобретает нравственно-эмоциональный опыт. В спокойной обстановке он спокоен, ему свойственно чувство защищенности, эмоциональной уравновешенности. Неблагоприятная же семейная атмосфера предопределяет и плохое психическое самочувствие ребенка в семье. У него растет чувство непрочности семейного дома, он начинает с тревогой относиться ко всяким новым обстоятельствам, которые могут оказаться, по его мнению, не под силу его родителям, и семья распадется, а он останется один в непонятном и враждебном мире.

Ребенок по своей природе активен и любознателен, он легко впитывает все, что видит и слышит вокруг. Важно, какие эмоциональные впечатления он получает: положительные или отрицательные; какие проявления взрослых он наблюдает: сердечность, заботливость, нежность, приветливые лица, взвинченность, ворчливость, мелочность, хмурые лица.

Будет ли первоначальный опыт общения ребенка со взрослыми положительным, зависит от того, какое положение он занимает в семейном коллективе. Если взрослые все свое внимание концентрируют на том, чтобы удовлетворить любое желание ребенка, создаются условия для процветания эгоцентризма. Там, где ребенок равноправный член семьи, где он причастен к ее делам, разделяет общие заботы, создаются более благоприятные условия для формирования у него активной жизненной позиции.

Характер взаимоотношений в семье складывается под влиянием нескольких факторов: во-первых, традиций семейного общения, нравственно-психологической 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.

Вследствие этих условий, в особенности связанных с развитием современной культуры, существенно изменились традиции семейных отношений. Это прежде всего коснулось мер социального контроля за реализацией семейных и брачных отношений (церковная и светская мораль, общественное мнение), содержания отцовских и материнских ролей, распределения обязанностей, взаимоотношения к детям и их к родителям, отношений между представителями разных поколений, живущих в одной семье.

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. Ребенок обычно запечатлевает стереотипы поведения и мышления одного из родителей, оказавшего наибольшее влияние в силу определенных причин. В этом случае достоинства и недостатки личности воспитателя повторяются и в личности ребенка. На решающее влияние родительского примера в воспитании и поведении детей указывал еще Л.Н. Толстой, подчеркивая, что личность ребенка надо уважать и умело развивать имеющиеся у него задатки и творческие силы.

Уважение должно стать ведущим принципом всей воспитательной работы в семье и проявляться в отношении к ребенку любого возраста. Особенно это важно при взаимоотношениях с подростками и юношеством. Имея собственное мнение и пытаясь отстаивать его, они нередко порой оказываются в оппозиции по отношению к старшему поколению семьи. В результате утрачивается эмоциональный контакт родителей с детьми, возникает нетерпимость к другим позициям. Вот почему так важно для родителей и воспитателей знать присущие каждому возрасту достоинства и недостатки, чтобы лучше регулировать жизнедеятельность растущего человека, создавать оптимальные условия для раскрытия его дарований и способностей, избирать наиболее действенные средства воздействия на него. Незнание же возрастных особенностей детей приводит к излишней опеке их со стороны родителей и создает тем самым искусственную задержку накопления ребенком самостоятельного опыта, ослабляя его развитие, делая личность нестойкой.

Основой педагогической деятельности родителей должна стать педагогическая культура как составная часть общей культуры человека. В процессе овладения педагогической культурой, прежде всего, ставится задача формирования знаний, которые помогут родителям узнать своего ребенка, выражаясь словами К.Д. Ушинского, «во всех отношениях». Наряду с теоретическими знаниями о том, какими методами следует действовать, чтобы достичь поставленной цели, родители должны обладать и соответствующими умениями, которые позволят эти методы применять. Кроме того, успешность воспитательной деятельности родителей определяется тем, как они любят детей и что для них значит родительство.

Следует учесть, что семейная жизнь требует особой подготовки будущих супругов. В соответствии с этим необходимо разработать программу, в рамках которой эти супруги готовились бы к выполнению своих обязанностей в качестве мужа и жены, в качестве родителей и т.д. Следует помнить, что в родительской семье у ребенка складываются сценарии поведения практически по всем основным направлениям. Отсюда очень актуальна задача организации родительского всеобуча в масштабе всей страны, а также подготовки к семейной жизни в целом.

Одна из характерных особенностей современной семьи — это ее повышенная конфликтность и, как следствие, возросший уровень разводов. Среди наиболее распространенных причин разводов называется низкая культура чувств, этическая неграмотность, неумение супругов строить повседневные отношения, бездумность в выборе супруга и др. В связи с этим очень важно помочь подрастающему поколению в развитии необходимых личностных качеств для будущей семейной жизни.

Процесс подготовки к семейной жизни сложный, многосторонний. Здесь хотелось бы выделить следующие важные, на наш взгляд, аспекты. Это, прежде всего, формирование у ребенка, начиная с детских лет, осознания значимости семьи для него. Каким оно будет, во многом зависит от личного опыта и примера родителей. Вот почему так необходимы беседы родителей с детьми о проблемах собственной семейной жизни. От действия родителей во многом зависит и полноценное психосексуальное развитие детей. Именно родителям следует вести ребенка по ступеням психосексуального развития. Все воспитание ребенка в семье, начиная с рождения, должно быть направлено на становление его как будущего родителя.

Педагогический такт и культура нравственного обогащения внутрисемейных отношений, создание атмосферы психологического комфорта для развития ребенка составляют те необходимые условия, от которых во многом зависит успешная подготовка молодежи к семейной жизни.

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. Желание скрасить одиночество, стремление удовлетворить потребность материнства и другие причины ведут к тому, что многие женщины решаются сегодня на такой шаг сознательно. Трудности воспитания в такой семье состоят в основном в том, что мать, перегруженная работой, уделяет недостаточное внимание ребенку. В такой семье затруднено ознакомление ребенка с социальной ролью отца: он не может найти и усвоить образа поведения, пример для подражания. Нередко мать, воспитывая ребенка по своему образу и подобию, тем самым несознательно толкает его к повторению своей личной жизни, к усвоению стандартов своего поведения.

Отрицательным образом сказывается на воспитании в такой семье отсутствие авторитета, олицетворяемого отцом. Особенно неблагоприятно отсутствие отцовской опеки отражается на подготовке девочек к будущей семейной жизни. В условиях многочисленных трудностей у матери могут складываться сложные отношение с ребенком. Отсюда возникает порой несправедливость в отношениях с ребенком, что сказывается на его нравственном развитии.

Отрицательно влияет на ребенка и безумная материнская любовь: забывая, что привязанная к нему всем сердцем, она становится ревнивой, оберегает его от всех «нездоровых» влияний и добивается тем самым равнодушия или недовольства, направленного в первую очередь против нее.

Основные меры улучшения воспитательных возможностей в такой семье состоят в следующем: создание доверительных отношений в семье, формирование чувств взаимопомощи и вовлечение детей в дела и заботы семьи, разумное соотношение родительской любви и строгости, возрастание роли личного примера, формирование у детей положительного идеала взрослого.

Доверие к родителям возникает тогда, когда дети уверены в справедливости, объективности, доброте старших. Тогда они стремятся подражать им.

По оценке самих детей, следует уважать родителей за то, что они должны быть в меру строги, требовательны, справедливы, могут дать хороший совет, правильно оценить поступок, показать, объяснить, помочь в работе.

Плохо, когда родители много обещают, а потом не выполняют своих намерений. Это приводит к тому, что дети перестают верить в справедливость и искренность старших и считают возможным для себя поступать также. Разрыв между словом и делом наносит большой ущерб не только личному авторитету родителей, но и нравственному воспитанию детей.

Авторитет родителей во многом зависит от характера их личных взаимоотношений, соблюдения единых требований *в* воспитании, соответствия слова и дела.

Дети могут простить родителям и чрезмерную строгость, и многое другое, но не любят равнодушия к своим делам и проблемам. Известно, что авторитет теряется во много раз быстрее, чем приобретается. Иногда достаточно одного неправильного действия, поступка, и можно надолго потерять доверие ребенка. Поэтому родителям необходимо вести постоянную, настойчивую работу над собой, которая должна основываться на умении создать доверительные, уважительные отношения в семье. Это требует от родителей терпения, тактичности. Эффективность воспитания полностью будет зависеть от того, насколько родители смогут правильно выстроить свои отношения с детьми, понять их интересы.

Как видно, семья, давая много ценного в смысле воспитания детей, вместе с тем не является до конца тем, что нужно ребенку, которого влечет общество сверстников. Школа есть особенно благоприятная социальная среда для ребенка. Задача школы, употребляя формулу С.Т. Шацкого, должна заключаться в том, чтобы помочь детям устроить их детскую жизнь, ускорить процесс нахождения детьми тех подходящих форм социальной жизни и личного творчества, которые им нужны, стать центром, организующим детскую жизнь. Школа должна использовать процесс естественного взаимодействия между детьми. Задача школы не только в том, чтобы дать индивидууму «стать собой», но и в том, чтобы дать импульс развития социальных сил в нем. Раскрытие того, чем человек может помочь другому человеку, очень важно.

Это ни в какой мере не снижает воспитательной роли семьи, но подчеркивает необходимость постоянно согласовывать ее влияние с влиянием школы. В то же время существенно изменяются педагогические задачи воспитания в семье в связи с тем, что основным содержанием детской жизни становится повседневная организованная и планомерная учебная деятельность. К сожалению, многие родители недооценивают роль семьи в организации учебной деятельности детей или понимают ее узко, ограничиваясь тем, что обеспечивают ребенка необходимыми школьными принадлежностями, отводят ему рабочее место, помогают в затруднительных случаях. Но этого бывает, как правило, недостаточно. Школьная жизнь насыщена массой впечатлений и представлений и поэтому очень важно, чтобы в семье была создана атмосфера, которая бы поддерживала и углубляла внутреннюю жизнь ребенка. Родителей, как правило, больше интересуют отметки, полученные детьми в школе, в то время как главным является получение знаний, то новое, интересное, что входит в жизнь ребенка. Громадное значение имеют в этом смысле беседы родителей с детьми на темы, связанные с учением, подкрепляющие то, что узнали дети в школе, а также домашнее чтение детей. Из правильных семейных взаимоотношений, как пишет Конради в своей книге «Исповедь матери», вырастает, как правило, плодотворная педагогическая среда.

Одно из главных направлений семейного воспитания — воспитание духовное. «Без изучения человеческой души невозможно воспитание человека, ибо воспитать человека — значит воспитать его душу... Женщина, лишенная способности понимать человеческую душу, не имеет права быть ни матерью, ни воспитательницей...» — подчеркивал Н. Шелгунов.

Духовные потребности ребенка развиваются с самого раннего детства. Детям свойственна необычайная природная чистота и открытость, поэтому родители должны стремиться обогащать внутренний мир детей. Их духовная активность должна проявляться в той же мере, какая присуща всей семье, быть ее отражением. Заботой родителей прежде всего должно стать формирование внутреннего мира ребенка в целом — развитие всей эмоциональной сферы, ибо чувства отражают те процессы, которые совершаются в душе. Нужно еще созреть, чтобы чувства помогали человеку понимать и правильно оценивать жизнь, ибо от здоровья чувств зависит духовное здоровье человека. Если дети имеют неверные, мелкие, ядовитые чувства, то не может быть в них правильной духовной жизни.

Духовно развитый человек - тот, кто не только понимает, но и правильно оценивает и так же действует. Духовное воспитание в семье - это общая духовная жизнь со своими родителями. Отношение детей к семье, к родителям должно стать неисчерпаемым источником духовных, жизненных сил.

Путь развития человека бесконечен, и потому воспитание не может дать ничего законченного - оно лишь открывает путь и учит идти им. В связи с этим необходимо, чтобы в ребенке постоянно развивалось стремление идти вперед к совершенству.

**Лекция 2. Социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей, беспризорными детьми и подростками**

**ПЛАН**

1. История социально-педагогической работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, беспризорными детьми и подростками.
2. Социальная политика государства в отношении детей, оставшимися без попечения родителей, беспризорными детьми и подростками.
3. Социально-педагогические технологии, используемые в деятельности с детьми, оставшимися без попечения родителей, беспризорными детьми и подростками.

**1. История социально-педагогической работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, беспризорными детьми и подростками**. За рубежом и в России имеются давние традиции работы с «ничейными детьми». Еще в прошлом веке в России стала складываться, можно сказать, определенная система работы с ними. Долгое время обездоленными детьми, беспризорниками занимались частные лица и организации, монастыри, а государство стало систематически заниматься ими со второй половины XIX в. Правда, еще при Петре I стали создаваться «сиропитальные госпитали», находившиеся под контролем государства. При Екатерине II под ее покровительством были построены Московский и Петербургский воспитательные дома. Особый вклад в развитие системы особых учреждений для воспитания беспризорных детей внесло известное Ведомство учреждений императрицы Марии. Только во второй половине XIX в. с возрастанием числа детей, нуждающихся в призрении, активно растет и число особых учреждений для детей — так называемых приютов. К концу века их было уже более 160.

Различались три типа приютов в зависимости от состава поступавших в них детей. Это прежде всего приюты для «нравственно-заброшенных» детей. В 1839 г. около Риги было открыто «Спасательно-воспитательное учреждение» с целью спасения заброшенных и нищенствующих детей от вступления на путь правонарушений и их воспитания. В 50-е годы подобного рода воспитательные заведения созданы были в Нарве, Ярославле, Санкт-Петербурге. В 1874 г. был открыт Большой исправительный приют для нищенствующих девочек от 4 до 14 лет.

В 1864 г. был создан первый приют закрытого типа для осужденных детей. Наиболее известными среди таких учреждений были Рукавишниковский, Зубовский, Гаазовский приюты.

К третьему типу относятся приюты для детей, уже отбывших наказание. Таким было, например, Убежище в Санкт-Петербурге. В начале XX в. стали открываться приюты для детей, матери которых нуждались в поддержке в связи с военными невзгодами, гибелью кормильцев и необходимостью идти на работу.

Как правило, эти приюты были небольшими по числу воспитанников и часто функционировали как учреждения семейного типа. Для них была характерна ориентация на трудовое участие детей совместно с воспитателями в самообеспечении, сочетание, как принято сейчас говорить, образовательной и профессиональной подготовки. Воспитание во всех приютах носило религиозный характер. Важными принципами существования приютов были самообслуживание, самоорганизация, подготовка к самостоятельной жизни. Одним из средств воспитания и исправления считался установленный распорядок дня, а также система поощрений и наказаний. Требовалось, чтобы наказание логически вытекало из проступка, а поощрение выражалось в получении (и расширении по мере успехов воспитанника) эмоционально позитивных и желанных для ребят возможностей.

Под влиянием Первой мировой и Гражданской войн, голода и разрухи в стране неимоверно выросло число беспризорных и обездоленных детей. Но, несмотря на все трудности развития, в Советской стране уже в 20-е годы создаются учреждения реабилитационного направления: «дома открытых дверей», «детские чайные», клубы РКСМ, дома больного ребенка, детские больницы, изоляторы, ночлежки. С 1918 г. сиротские дома, детские приюты преобразуются в государственные детские дома, которые становятся типичной формой учреждений для беспризорных и безнадзорных детей. Создаваемые детские дома ориентировались на разные категории детей: учреждения для детей нормального развития; для детей, выросших в антисоциальном окружении; для слабых и больных детей и т.п. Тогда же создавались приемники как первичные учреждения, в которых ребенок получал скорую социальную помощь без различия причин и форм беспризорности, а затем после изучения его состояния направлялся в соответствующие детские дома.

В эти же годы складываются и многие общие концептуальные подходы к работе по социальному восстановлению дезадаптированных детей. Прежде всего была обоснована необходимость медико-педагогического изучения и социального оздоровления беспризорных детей. В соответствии с этим дезадаптация фиксировалась по медико-педагогическим показателям (умственная, нравственная недостаточность и др.). Подчеркивалась необходимость лечебной педагогики, без которой считалось невозможным справиться с задачей исправления «социальных вывихов» у детей.

В.П. Кащенко считал такой подход основным методом восстановления детей, а лечебную педагогику понимал как синтез медико-терапевтических, учебно-образовательных и воспитательных приемов, имеющих целью выправление характера и личности в целом. Он требовал, чтобы на практике любое дело, которое делает ребенок, любое мероприятие, в котором он участвует, оказывали корректирующее воздействие. Например, даже детские праздники должны представлять рычаг коррективного воспитания прежде всего слабых детей, наиболее трудных по характеру, застенчивых, наименее склонных к коллективной работе.

В 20-е годы четко сформировался и принцип трудового воспитания бездомных детей. Труд рассматривался не просто как средство занять детей и дать определенные знания, умения и навыки, но и как важный источник самообеспечения детского учреждения. Такой подход требовал, чтобы учреждения социальной реабилитации детей строились как воспитательно-образовательные производительные трудкоммуны, в которых среда должна удовлетворять богатой эмоциональности и чуткой возбудимости ребят, давать простор для организации детского исследовательского интереса и детской трудовой активности. Жизнь в учреждении должна включать в себя возможность для полезных переключений энергии воспитанников.

В этот же период утверждается принцип общественной направленности воспитания в целом, трудового в частности. Безнадзорные и беспризорные дети не всегда понимали и воспринимали общепринятые нормы, правила поведения. В связи с этим на детские учреждения возлагалась ответственность организовать их для участия в общественной жизни. Одним из важных средств решения этой задачи рассматривалась организация общественно полезной деятельности, в разработке принципов которой большая заслуга принадлежит М.В. Крупениной. Нередко беспризорные дети привлекались к созданию детских площадок, ясель, изб-читален, проводили праздники для жителей своего района, посещали предприятия, а в летнее время становились участниками сельскохозяйственных работ.

В 20-е годы в теорию и практику работы с беспризорными входит и принцип коллективизма, развитию которого способствовали общие собрания коллектива, общий труд по самообслуживанию, участие в органах самоуправления, совместный труд педагогов и детей. Вместе с тем работа по формированию детского коллектива сочеталась с дифференцированным подходом к детям, с учетом их индивидуальных способностей и наклонностей. Этому способствовали занятия в кружках, работа в мастерских, общественно полезная деятельность и т.п. Кроме того, рекомендовалось в детских домах выделять отдельные комнаты, в которых ребенок мог бы некоторое время заниматься обособленно своим любимым делом. Правда, этот принцип на практике не мог реализоваться достаточно широко, чему препятствовали недостаточная подготовленность педагогов, общие условия жизни общества в те годы. Уже тогда педагоги высказывали беспокойство относительно того, что в детских домах не уделяется внимание отдельной личности, а то и принижаются индивидуальные особенности большинства детей, особенно одаренных.

В последующие десятилетия в стране продолжала сохраняться система учреждений и развивалась педагогика работы с социально дезадаптированными детьми, но большинство последних составляли сироты. В годы Великой Отечественной войны число беспризорных и бездомных детей увеличилось, и, следовательно, выросло число детских домов, а также появились такие виды учреждений, как суворовские и нахимовские училища, ремесленные и другие учебно-воспитательные заведения, в которых дети получали не только кровлю и одежду, но и соответствующий уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки, позволяющей им полноценно жить и трудиться в обществе.

В современной России волна детской беспризорности вновь приняла катастрофические размеры. По официальным данным, число детей, брошенных семьями, не только не уменьшается, но и растет, поэтому проблемы усугубляются. Ребенка выталкивают из своего лона неблагополучные семьи, школа, освободившаяся от всеобуча, внешкольные учреждения, вынужденные сдавать в аренду коммерческим фирмам свои учреждения и т.п. Много детей оказалось на улице, попадают в руки криминальных сил, а то и сами создают свои преступные группы; широкое распространение получили среди детей пьянство, наркомания, проституция. Все это воздействует на личностное развитие детей, деформирует процесс их социализации и создает поколение взрослых, могущих создать угрозу будущему развития нашего народа, России.

**2. Социальная политика государства в отношении детей, оставшимися без попечения родителей, беспризорными детьми и подростками**. В этих условиях современное государство вынуждено создать новую систему социальной реабилитации «ничейных детей». В соответствии с Указом Президента России от 6 сентября 1993 г. «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав» установлено, что государственную систему в этой области составляют комиссии по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, аппараты управления и специализированные учреждения (службы) органов социальной защиты населения, образования, здравоохранения, органов внутренних дел, службы занятости, а также иные органы и учреждения, участвующие в пределах своей компетенции в этой работе. По Закону «О социальном обслуживании населения в Российской Федерации» деятельность специализированных социально-реабилитационных учреждений отнесена к компетенции органов социальной защиты населения. На основе постановлений Правительства РФ в стране стала создаваться сеть специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, и прежде всего социальных приютов, направленных на их социальное спасение.

Новые учреждения призваны взять на себя заботу о социальной реабилитации детей, утративших семейные связи, отказавшихся жить в интернатных учреждениях, оставшихся без родительского попечения, постоянного места жительства, средств к существованию. В приюты помещаются дети из приемников-распределителей, не нуждающиеся в изоляции, из больниц, где их вынужденно содержали до появления места в интернатном учреждении. Число социальных приютов постоянно растет. В 1992 г. их было 4 («Дом Астрид» и «Альмус» в Санкт-Петербурге, в г. Шарыпово Красноярского края, в Новосибирске) в 1993 г. — 15, 1994 г. — 109,1995 г. — 258,1996 г. — более 400, в начале 1997 г. стало более 500. Ныне сложился определенный опыт организации работы такого рода учреждений.

Число приютов определяется из расчета 1 на 5—10 тысяч детей, проживающих в городе (районе). При наличии в городе (районе) менее 5 тысяч детей создается 1 приют. Социальный приют предназначен для временного проживания и социальной реабилитации детей и подростков в возрасте от 3 до 18 лет, оставшихся без попечения родителей, нуждающихся в экстренной социальной помощи.

**3. Социально-педагогические технологии, используемые в деятельности с детьми, оставшимися без попечения родителей, беспризорными детьми и подростками**. Социальный приют имеет следующие *функции:*

— обеспечение безопасности, защита ребенка от внешних угроз — жестокого обращения с ними родителей или родственников (побои, изгнание из дома, голод, сексуальное насилие), эксплуатации со стороны взрослых криминальных элементов и т.д.;

— защита законных прав и интересов ребенка, связанных с его взаимоотношениями с родительской семьей, усыновлением, установлением опеки, получением образования, овладением профессией и т.п.;

— снятие у ребенка остроты психического напряжения или стрессового состояния как следствия социально-психологической депривации в семье, физического или сексуального насилия, школьной дезадаптации, пребывания в неблагополучной социальной среде на улице и т.п.;

— диагностика деформаций в личностном развитии и психофизическом состоянии ребенка с целью разработки индивидуальной программы его социальной реабилитации;

— первичная адаптация социально неблагополучного ребенка к жизни в социально здоровой семье;

— восстановление и развитие важнейших форм человеческой жизнедеятельности — таких, как игра, познание, труд, общение для успешной социализации ребенка, адаптации его в нормальном человеческом обществе;

— восстановление или компенсация социальных связей детей, предоставление им возможности освоить те социальные роли, которые в силу противоестественности доприютской жизни не были ими освоены.

Вся деятельность приюта нацелена не столько на профилактику, как это делается, например, в Центрах социальной реабилитации несовершеннолетних, сколько на коррекцию и реабилитацию детей, поскольку в него берутся дети, ослабленные физически, с нарушением социального и психологического статуса, отчужденные от семьи и школы, а возможности профилактической работы с ними уже во многом упущены.

С этим связаны некоторые особенности приюта в отличие от других видов специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних. Хотя приют определен как учреждение временного пребывания ребенка, но в документах, регулирующих его деятельность, этот срок жестко не определяется, так как программа социальной реабилитации и устройства дальнейшей жизни ребенка носит индивидуальный характер. Приюты действуют как открытые учреждения, они принимают безнадзорного ребенка независимо от наличия у него документов, удостоверяющих его личность, ребенок сам может попросить убежища в приюте, минуя посредников, приют дает пристанище ребенку до решения суда о лишении его матери или отца (или обоих вместе) родительских прав. Открытость приюта проявляется и в том, что социальная реабилитация детей проходит не в замкнутом пространстве, а в реальной социальной среде. В приютах поощряются контакты воспитанников с детьми из семей, где царят нормальные нравственные ценности, позитивные социальные установки. Рекомендуется приобщать воспитанников к общественным и культурным мероприятиям, проводимым в социальном окружении, в том числе приглашать взрослых и детей на свои праздники, спектакли, оказывать помощь одиноким и престарелым, работать на своих земельных участках, проводить экскурсии в музеи, туристические походы, встречи с интересными людьми, посещать театры.

Особо следует подчеркнуть обязанность приюта активно, оперативно и настойчиво осуществлять правозащитную деятельность по отношению к детям. Они могут и должны в случае необходимости обращаться в органы внутренних дел с просьбой изъять ребенка из среды, опасной для его физического, психологического, нравственного здоровья, инициировать в суде дело о лишении родительских прав или привлечении к уголовной ответственности должностных лиц учреждения, где прежде воспитывался ребенок.

Таким образом, деятельность приюта носит полифункциональный характер: здесь одновременно действуют врач, психолог, юрист, хозяйственник и другие специалисты. Но все виды деятельности должны быть пронизаны педагогическими целями, поскольку именно в педагогических результатах выражается итог работы по социальной реабилитации беспризорных детей и подростков.

Первый этап работы по социальной реабилитации — комплексная диагностика физического, психического и социального здоровья поступившего в приют ребенка. У каждого ребенка своя судьба, свои проблемы, особое проявление общих тенденций, и потому с первых дней надо начинать изучение его социального, соматического и психического статуса.

Для характеристики социального статуса ребенка важна информация о том, когда, кем и откуда доставлен, что известно о его родителях, родственниках, где воспитывался ранее, какой класс школы посещал, имеется ли прописка. Кроме того, важно медицинское освидетельствование для оценки физического состояния, состояния нервной системы. Психологическое обследование преследует цель — дать оценку эмоционально-психической сферы ребенка, типа нервной системы, особенностей поведенческой реакции на стресс. Изучается интеллектуальный уровень ребенка, уровень школьной подготовки, особенности развития речи.

На основе этих данных даются рекомендации воспитателям о необходимости учета выявленных особенностей ребенка. Педагогический аспект работы с ребенком на этом этапе состоит в том, что следуя, например, принципам личностно-индивидуального и гуманистического подхода, ни администратор, ни врач, ни психолог своим поведением, своими высказываниями и обращением не унизят ребенка, не дадут повода для негативного отношения к нему коллектива работников приюта, а тем более других детей.

Работающий в социальном приюте педагог, конечно, должен быть подготовлен психологически и знать некоторые неотложные меры медицинской помощи. Он должен изучить результаты предшествующих обследований и быть готовым к трудностям процесса адаптации ребенка в зависимости от его психического состояния, здоровья и развития. Для этого ему необходимо знать наиболее существенные проявления психических дезадаптационных расстройств у детей, воспитывающихся в неблагоприятной семейной обстановке или вне семьи. Например, синдром гиперактивности и как его следствие — чрезмерная вспыльчивость, драчливость, повышенная отвлекаемость, шумность поведения; а также психопатоподобные нарушения, характеризующиеся дисгармонией эмоционально-волевой сферы (отсутствие волевых задержек, повышенная внушаемость, ведущая роль в поведении мотива получения удовольствия, склонность к пониженному настроению с раздражительностью, недовольство окружающими, расторможение низших влечений, как, например, сексуальность, чрезмерная жажда и прожорливость); неврозоподобные нарушения, выражающиеся в тиках, энурезе, заикании, быстрой истощаемости и низкой работоспособности; истерические проявления, с помощью которых ребенок старается прикрыть свою слабость и демонстрирует эгоцентризм; депрессивные состояния в виде подавленного настроения, интеллектуальной и моторной заторможенности, вялости, бездеятельности, повышенной утомляемости. Это проявляется в критические периоды психического развития детей в 3, 7, 12—15 лет, когда они становятся особенно непослушными, капризными, раздражительными, часто вступают в конфликт со взрослыми. Надо знать причины таких деформаций и основные психолого-педагогические приемы воспитательно-восстановительной работы с детьми.

В частности, рекомендуются проверенные на практике и имеющие универсальное применение приемы создания благоприятных условий для личностного развития ребенка: постоянное, регулярное, сфокусированное внимание каждому, с тем чтобы разрешать проблемы на его уровне, чтобы ему не приходилось испытывать неравенство и зависимость. Для этого, например, разговаривая с ним, надо чаще приседать перед ним, чтобы общение происходило «глаза в глаза»; следует использовать имя ребенка в общении с ним — это помогает воспитывать в нем чувство собственного достоинства и уважение к другим. Ребенку надо показывать, что педагог признает его личное физическое и эмоциональное пространство, а с другой стороны, что и у воспитателя тоже есть собственное личное пространство. Чтобы ребенку легче было определить границы своего права и понимать ожидания воспитателя, возможные последствия нарушения этих границ, надо различать личность ребенка и его поведение: нет «плохих детей», а есть неприемлемое поведение. Общаясь с ребенком, надо оценивать не его личность, а поступки, фиксировать его внимание на конкретных результатах его действий и поступков. При этом не забывать фиксировать любые достижения, успехи, хорошие слова и поступки, чаще выражать одобрение положительному поведению ребенка. Следует избегать каких-либо сравнений ребенка с его сверстниками, лучше сравнивать его поведение вчера с поведением сегодня, акцентируя внимание на позитивных моментах.

В случае повторения негативных поступков ребенка, несмотря на предпринятые воспитателем меры позитивного воздействия, целесообразно показать реакцию в достаточно нейтральной и даже безэмоциональной форме, исключить любую экспрессию и таким образом дать понять ребенку, что лучший способ заслужить доверие воспитателя — это хорошо вести себя. Не следует делать за детей то, что они могут сделать сами, надо стараться создавать для них благоприятные условия, позволяющие добиться успеха. Полезно чаще ставить ребенка в ситуацию выбора, он должен иметь право самостоятельно принимать решения настолько часто, насколько это возможно, при этом не предлагать выбор тогда, когда его нет. Не имеет смысла давать обещаний, которые не можете выполнить, каждый раз необходимо держать данное слово. В сложной ситуации лучше сказать, что все сделаете возможное, чтобы выполнить обещание, но не обещать в категорической форме. Предъявляемые детям правила должны быть последовательны, ясны, приемлемы для них и легко выполнимы. Дети должны знать возможные последствия плохого поведения.

Такого рода психолого-педагогические приемы, несмотря на видимую простоту, нелегко применять в работе с детьми. Это зависит и от детей, и от самого воспитателя, его личностных, психоэмоциональных и волевых качеств, способности широкого взгляда в восприятии ребенка, готовности к различным вариантам решений. Поэтому справедливы рекомендации психологов о необходимости тренироваться в применении этих приемов на практике.

Педагогическая работа в приюте с социально дезадаптированными детьми и подростками начинается с адаптации их к жизни в самом приюте, которая является одной из ступенек адаптации в обществе.

Надо осознать, процесс приспособления ребенка к жизни в приюте не является одномоментным, он сложен, требует комплексного подхода и постепенности. Важнейшими условиями являются теплая атмосфера общения, разумная снисходительность к ребенку, уверенность в том, что он способен изменяться к лучшему, персонифицированное отношение к нему как к личности, заботливое отношение к его потребностям и интересам.

Основополагающим моментом педагогической работы в приюте должно стать создание новой среды обитания, отличной от той, в которой он был до сих пор. В социальном приюте помещения должны иметь располагающий, приближающийся к домашнему вид. Это достигается не богатой обстановкой, а созданием удобств для того, чтобы ребенок мог бы чувствовать себя комфортно, не стесненно и получил бы возможность удовлетворять свои интересы.

С первых шагов своего пребывания в приюте вновь прибывший ребенок должен быть поставлен в позицию не наблюдателя, а соучастника, создателя новых условий своей жизнедеятельности. Поэтому полезно детей привлекать к созданию или переоборудованию нового дома или обстановки.

Постепенно он должен приобрести чувство собственного дома. Этому может помочь и создание уютных уголков, где ребенок, устав от непрерывного пребывания на людях, мог бы побыть один, сбросить психологическую перегрузку, осмыслить новую жизнь, отвлечься, пофантазировать.

В приюте обязательно должна быть своя библиотека, в которой могли бы посидеть не только читающие, но и не читающие дети, полистать книги, посмотреть иллюстрации, а то и помочь библиотекарю в его работе.

Существенное место в педагогической работе в приюте должна занимать выработка у детей понимания важности и умения соблюдать социальную нормативность. Ведь одни из них привыкли к неограниченной свободе, другие, напротив, испытали жесткие ограничения, запреты. Необходим продуманный комплекс, занятий для повседневного приобщения детей к нормам общечеловеческого общежития. При этом важно исключить из педагогического поведения жесткие и категорические требования. Должны быть определены границы снисхождения к нарушениям в поведении, с учетом интересов ребенка следует выбирать наиболее благоприятный вариант жизнедеятельности в приюте и не бояться поступиться малым, но сохранять наметившийся контакт, взаимопонимание, доверие. В работе надо использовать гибкую систему разрешаемого и запрещаемого, но при этом как воспитатели, так и дети должны знать четко определенную границу терпимости: например, нельзя красть, нельзя обижать слабого, нельзя уйти из приюта, не поставив в известность воспитателя и т.д. Давно замечено, что дети легче приспосабливаются к запрету, если чувствуют уверенность взрослых в его необходимости и если он последовательно проводится в жизнь.

Важной педагогической задачей является утверждение в социальном приюте таких человеческих связей и взаимоотношений, которые бы позволяли ребенку восстановить коммуникативную деятельность, преодолеть трудности общения со взрослыми и сверстниками, а также затем развить трудовую, познавательную и игровую деятельности.

Воспитатели должны научиться разным видам общения с детьми, чтобы помочь ребенку выйти из позиций изоляции, оппозиции и агрессии, — и не дать возможности замкнуться на одном из этих видов поведения.

Так, в отношении к детям, склонным к изоляции, оптимален мягкий стиль общения без требовательных интонаций, устранение того, что ребенка отпугивает, уважение его личного пространства, предвидение сложностей в освоении новых условий жизни. Особое внимание следует обратить на создание условий для самовыражения избегающего общения ребенка.

Более сложной является работа воспитателя с ребенком, склонным к оппозиции. Такой ребенок также избегает общения, но его поведение принимает более или менее негативную окраску. Ребенок демонстрирует пренебрежение к правилам, принятым в приюте, к предлагаемым занятиям, к любому требованию, высказанному даже в дружелюбной форме. Иногда оппозиция может выражаться и в форме открытого агрессивного поведения, когда ребенок бранится, ввязывается в драку, бьет и ломает все, что попадает под руку.

Существует технология установления контакта воспитателя с таким ребенком. Она включает несколько стадий, продвижение от одной стадии к другой может идти быстро или замедленно, но, зная содержание и последовательность этих стадий, педагог сможет адекватно действовать в процессе общения с ребенком.

Первая стадия «накопления согласий» между взрослым и подростком по самым нейтральным вещам сообразно конкретной ситуации («у нас холодно... тепло... жарко», «скоро стемнеет», «тебе не очень удобно сидеть здесь, может быть лучше здесь» и т.д.). Полезно соглашаться с подростком, следует найти доводы для того, чтобы поддержать его, чтобы он услышал непривычные для него словосочетания типа «возможно», «скорее всего ты прав», «логично», «верно», которые произносятся спокойно и ровно.

Вторая стадия — стадия поиска нейтральных интересов и увлечений подростка с целью возбудить у него положительное эмоциональное состояние. Заинтересованность взрослых тем, что привлекает подростка, воспринимается им положительно, и создает условия для контакта.

Третья стадия — обсуждение сообщения, которое подросток делает доверительно взрослому после первых двух стадий. На этой стадии надо строго соблюдать этику отношений: нельзя проявлять сомнение в том, что говорит о себе подросток, не следует ему возражать, ни в коем случае нежелательно вступать с ним в спор.

На четвертой стадии выясняются качества личности, которые опасны для взаимодействия с другими детьми. Рассказывая о других людях, ребенок в сущности говорит о себе, и становится ясно, что вызывает у него неприязнь к людям, чего он стремится избегать.

Как правило, на этой стадии общения ребенок освобождается от напряжения, и взаимодействие переходит на пятую стадию, с которой начинается процесс выработки общих принимаемых и подростком, и взрослым норм поведения.

Но на этом не заканчиваются проблемы адаптации ребенка в реабилитационном учреждении. Необходимо и дальше очень бережно строить повседневное общение с детьми в соответствии с приведенными ранее психолого-педагогическими приемами. Особо следует обратить внимание на то, чтобы не употреблялись негативные оценки личности ребенка, а положительные оценки должны быть такими, чтобы адекватно воспринимались и взрослыми, и детьми. Если воспитатель следует этой технологии и принципам, то диалог достигается, у ребенка исчезает тревога по поводу его положения в коллективе, он начинает искать контакт, стремится продолжать общение, у него развивается положительная самооценка.

Развитие адекватной самооценки положительных качеств у ребенка является также результатом адаптации его в социальном приюте. Низкая самооценка тормозит адаптацию к новым условиям. Поэтому общение, взаимодействие взрослого с поступающим в приют должно быть ориентировано на восстановление ребенка в правах прежде всего перед самим собой, на формирование у него уважения к самому себе, чувства собственного достоинства, уверенности в своих возможностях положительного развития. С этой целью надо так вести воспитательную работу, чтобы он на деле убедился бы в том, что о нем заботятся, что у него есть перспективы и он кому-то нужен.

Забота как нравственный принцип и императив общения с ребенком должны лежать в основе всей работы приюта, его педагогов. Тогда ребенок начинает осознавать свою значимость и приобретать новые умения от гигиены до трудового участия. В процессе обучения воспитатель с учетом потребности ребенка в эмоциональной поддержке должен вести занятия так, чтобы ребенок, осваивал новые умения, добивался успехов, а в случае затруднительных ситуаций получал конкретную поддержку. Вся система отношений к ребенку должна подчеркивать его индивидуальность, его персональную значимость для окружающих. С этой целью каждое значимое событие в его жизни должно быть так отмечено, чтобы ребенок почувствовал бы внимание окружающих. Следует продумать различные знаки персонального внимания к нему — например, не пропускать день его рождения, первый день в школе и т.п.

Подготовка ребенка к школе является важным условием его будущей адаптации в неприютской среде. В приюте дети и подростки должны получать и общеобразовательную помощь. Зачастую приютские дети либо вообще не посещали школу, либо у них большие перерывы в посещении, либо они не в состоянии в силу своей депривированности адаптироваться в большом школьном коллективе. Для большинства из них школа не является ценностью, а иногда ненавистна, так как трудности в школе были, возможно, одной из причин их драматичной судьбы. В связи с этим, общеобразовательная подготовка должна осуществляться строго индивидуально и взвешенно. Исходя из этого одних детей надо готовить к возвращению в школу, снижать негативное отношение к школе, других можно направить в школу и помочь ее посещать, выполнять необходимые домашние задания и т.д. Но и те и другие нуждаются в адаптационно-воспитательной помощи со стороны педагога. Хорошей формой решения этой задачи является так называемая домашняя школа. Обучаясь в ней, дети легче преодолевают страх перед школой, восстанавливают общеучебные навыки и пробелы в знаниях, приобретают уверенность в своих силах. Занятия в таких школах проводятся индивидуально или в микрогруппах, ведут их сотрудники специализированного учреждения или педагоги общеобразовательных школ. Понятно, что обучение в домашних школах должно носить развивающий характер, опираться на позитивные возможности ребенка, в ходе занятий должны быть предусмотрены и коррекционные меры по развитию у детей логического мышления, памяти, внимания. Чтобы расположить детей к обучению, нужно очень осторожно использовать оценки. На первых порах следует оценивать только прилежание, отношение к занятиям, а потом, постепенно включать в круг оценки знания и умения, приобретаемые детьми.

Соблюдение рассмотренных принципов и создание соответствующих условий не может не помочь ребенку освоиться в новой социальной среде, а затем принять новые правила жизни и новых людей не только в приюте, но и вне его.

Большую роль в социальной реабилитации воспитанников специализированных учреждений в целом, социальных приютов в том числе, играет включение их в трудовую деятельность с целью не только самообеспечения, но и формирования качеств личности, необходимых для их подготовки к самостоятельной жизни.

Известно, как высоко ценили роль труда в развитии детей многие прогрессивные педагоги за рубежом и в России. Проблемы использования труда как средства формирования и развития личности и трудового воспитания были предметом исследования отечественной педагогической науки на протяжении многих десятилетий. Была убедительно доказана воспитательная сила труда в работе с детьми и подростками, выбитыми из жизненной колеи. Но понятно, что механический перенос того опыта на современные условия и обстоятельства социальной реабилитации детей и подростков теоретически не оправдан, а практически чреват ошибками и негативными последствиями.

Систематическое участие ребенка, подростка в труде вместе с воспитателями и воспитанниками должно давать ему опыт участия в позитивно-преобразующей деятельности, налаживания взаимодействия в коллективе, формирования навыков трудового общения и отношений товарищеской взаимопомощи и ответственности. Труд может помочь им быстрее преодолеть социальный инфантилизм, негативное отношение к трудовой деятельности и ликвидировать отставание в интеллектуальном, эмоциональном, нравственном и физическом развитии.

Педагогически обоснованное вовлечение ребенка в трудовую деятельность в коллективе специализированного учреждения стимулирует и развитие их познавательной и творческой активности. Ведь в процессе труда они не только узнают много нового, но и развивают такие способности, как организованность и самостоятельность, наблюдательность и внимательность, выдержка и настойчивость, способность к длительному волевому усилию, умение стойко переносить неудачи. Совместный труд в группе должен формировать уважительное отношение к результатам личного и коллективного труда, бережное отношение к средствам труда, имуществу. И, конечно, педагогически грамотно организованный труд помогает физическому развитию ребенка.

В условиях социального приюта невозможно осуществить полномасштабную программу трудового воспитания в силу кратковременности пребывания в нем воспитанников, но можно помочь сформировать у воспитанников психологическую и педагогическую готовность к труду и некоторые общетрудовые навыки и умения, определенные знания.

Таким образом, в учреждениях социальной реабилитации труд должен стать органичной частью жизнедеятельности воспитанников должен быть подчинен решению воспитательно-реабилитационных задач специализированного учреждения социальной реабилитации. Воспитателям необходимо серьезно и ответственно относиться к отбору видов и содержания труда, к организации трудовой деятельности воспитанников..

При отборе видов труда и его содержания следует учитывать специфику контингента детского специализированного учреждения, возрастные и индивидуальные особенности детей и подростков. С этой целью надо тщательно учесть результаты диагностики воспитанников, их медико-биологического и психолого-педагогического обследования.

Однако следует всегда иметь в виду, что не всякий вид труда способен со всей полнотой выполнять свою воспитательно-реабилитационную задачу, поэтому надо внимательно относиться к выбору объектов труда и его содержания с точки зрения его педагогического потенциала в целом, решения социально-реабилитационных задач в частности.

Труд должен быть разнообразным и содержательным, с элементами творчества, но не следует пренебрегать и простым физическим трудом, как правило, однообразным и даже примитивным. Воспитанники должны участвовать в уборке помещений, ремонтных работах, ручных видах сельскохозяйственной деятельности и т.п. Занимаясь такими видами труда, воспитанник приучается выполнять малопривлекательную, но нужную работу, у него развиваются волевые качества, физические способности, воспитывается чувство долга. Такой труд более всего используется в учреждениях кратковременного пребывания дезадаптированных детей и подростков, но и в таких случаях не следует впадать в крайность: вовлекая воспитанников в так называемый простой физический труд, не занимать их более сложными видами трудовой деятельности.

Важным педагогическим требованием к организации трудового воспитания является посильность и доступность труда. Завышенная сложность труда приводит к негативным результатам — к быстрой физической утомляемости, снижению интереса к работе, закреплению негативной установки в отношении труда. Но требование посильности и доступности, однако, не означает, что работа воспитанников не должна быть связана с преодолением трудностей. Как и везде, здесь нужно чувство меры: содержание труда должно соответствовать умственным и физическим возможностям детей на оптимальном уровне их напряжения.

При организации трудовой деятельности надо учесть, что в процессе социального развития у детей и подростков происходит переориентация интереса с процессуальной стороны (что свойственно детям младшего возраста и ярко выражается в игре) на результативную. У социально дезадаптированных детей и подростков результативность труда занимает приоритетное место, она приносит большую удовлетворенность, быстрее формирует положительное отношение к труду, повышает самооценку. Определяя трудовое задание, воспитатель должен четко сформулировать конечную цель труда, спланировать его результат и четко объяснить воспитанникам, для чего он нужен и как будет использован.

Труд воспитанников должен быть достаточно длительным и систематическим. Труд превращается в привычку и социально-реабилитационные задачи успешнее решаются тогда, когда воспитанники систематически упражняются в различных видах трудовой деятельности. Систематическое включение воспитанников в коллективные формы учебно-трудовой деятельности и производительного труда позволяет организовать сотрудничество и общение участников, развивать их мотивационную готовность к труду, познавательную активность. При этом следует подчеркнуть, что коллективные формы труда отнюдь не исключают четкого распределения обязанностей среди членов трудового коллектива, а также выполнения ими индивидуальных заданий.

Очень важное педагогическое значение имеет стимулирование детского труда в специализированных учреждениях социальной реабилитации. Для воспитанников этих учреждений нужны постоянно действующие эффективные стимулы, основанные на разумном сочетании моральных и материальных поощрений за труд. Воспитатели обязаны не оставлять без внимания любой успех ребенка в труде. Формами поощрения могут быть и простая похвала, и объявление благодарности, и награждение подарками, и организация для особо отличившихся экскурсий, поездок и т.п.

Кроме того, в принципе нет ничего антипедагогического в оплате труда воспитанников, использование ее в качестве стимула приобщения к труду и развития трудовой активности вполне возможно и целесообразно. Для оплаты труда воспитанников могут быть использованы деньги, вырученные от реализации произведенной ими продукции и деньги, отпускаемые на содержание персонала учреждения, если его функции выполняются детьми. Иное дело, что не стоит в ряде случаев выдавать сразу и все заработанные деньги, так как они могут быть истрачены не по назначению, не в интересах позитивного развития воспитанников. По-видимому, целесообразно заработок воспитанников, находящихся на полном обеспечении, переводить на лицевой счет и выдавать небольшими суммами. Здесь нужен строго индивидуальной подход и ненавязчивый педагогический контроль за расходованием заработанных ими средств.

При организации труда воспитанников ни в коем случае не надо забывать также об эстетической и эмоциональной сторонах трудовой деятельности и ее результатов. Нужно добиваться того, чтобы воспитанники стремились не только к количественным показателям, но и к качеству выполняемой работы, они должны ощущать красоту труда, его эстетическую сторону. Эстетически привлекательная организация и результаты трудовой деятельности вызывают у воспитанников положительные чувства, что важно не только с точки зрения воспитания положительного отношения к труду, но и эмоционального развития личности в целом. Приносимые содержанием и результатами труда радость и моральное удовлетворение создают положительный эмоциональный заряд, без которого невозможна положительная социальная реабилитация.

В специализированных учреждениях социальной реабилитации, включая социальные приюты, должна быть создана система общественно-полезного и производительного труда, которая должна быть основана на постепенном приобщении воспитанников к труду, и их вовлечению в организованный внутри этого учреждения трудовой процесс. Только таким образом можно добиться того, что труд станет органической частью их бытия.

Названные принципы, приемы и направления педагогической работы в специализированных учреждениях социальной реабилитации детей и подростков, разумеется, не исчерпывают содержание и методику работы в них. Каждый вид учреждения требует своих подходов с учетом специфики контингента, а также экономических, культурных, социальных и территориальных условий их деятельности.

Особую роль при этом должна играть организация взаимодействия специалистов разного профиля в учреждении социальной реабилитации детей и подростков. Они должны работать не параллельно, а совместно, объединяя свои действия ради достижения общей цели социальной реабилитации дезадаптированных детей и подростков. Формы этих связей различны — и взаимная информация, и согласование, и совместная деятельность, и взаимопомощь, и использование информации другого специалиста, и запрос одного специалиста к другому. Такой подход усиливает позицию каждого специалиста, обеспечивает внутреннее единство, целостность реабилитационного процесса, обеспечивает большую эффективность его результатов.

Однако при этом не снижается, а напротив, повышается роль отдельного специалиста. Каждый специалист должен быть профессионально компетентным, постоянно увеличивать свой вклад в общее дело. Это касается всех специалистов, в том числе и педагога.

Знание теории и технологии педагогической работы в социально-реабилитационном учреждении в определенной степени необходимо и администрации, и вспомогательному, и обслуживающему персоналу. Без этого невозможно эффективно организовать деятельность коллектива. Каждый дипломированный специалист в области социальной работы должен иметь педагогическую подготовку и быть готовым к выполнению педагогических функций на определенном уровне.

**Лекция 3. Социально-педагогическая деятельность с детьми с особыми нуждами (инвалидами)**

**ПЛАН**

1. Дети с особыми нуждами как объект социально-педагогической работы.
2. Социально-педагогические технологии, используемые в работе с детьми- инвалидами.

**1. Дети с особыми нуждами как объект социально-педагогической работы.** Люди, страдающие от тяжелых недугов и имеющие ограниченные возможности для жизни и деятельности, на Руси традиционно являлись одним из объектов благотворительности и милосердия. Кроме того, в православной культуре им было уготовлено особое место. Дети и взрослые, чье развитие существенно отличалось от общепринятой нормы, вызывали не только чувство жалости, сострадания и сочувствия. «Так же, как отличались их внешний вид и поведение от остальных людей, так же и их положение в обществе было необычным, окрашенным в священный цвет печатью Бога». На этих людях был «Промысл Божий». Поэтому деятельное сострадание и участие в их судьбе было явлением нравственного порядка, отличавшим культуру русского общества того времени.

В послереволюционной России долгие годы считалось, что главная задача семьи — обеспечить воспроизводство населения, а члены семьи рассматривались прежде всего как «строители светлого будущего». Ребенок с тяжелыми нарушениями развития, к сожалению, нередко исключался из активной общественной жизни, а его отношения с обществом опосредовались через здоровых членов семьи или систему специальных закрытых учреждений, и как следствие этого — изоляция больного ребенка и искусственное замалчивание проблемы детской инвалидности в обществе. Это привело к тому, что целый «пласт» людей — самых разных, часто особо одаренных, по-настоящему талантливых — оказался невостребованным обществом к активной, полноценной жизни.

Сегодняшние российские законодательные акты относительно заботы и помощи людям с ограниченными возможностями по содержанию приближаются к законам и принципам, принятым во всем мире, которые утверждают недискриминационное отношение к инвалидам и призывают мировое сообщество создать условия для интеграции в общество больных детей, обеспечивая для них равные возможности в сфере обслуживания, получения услуг, информации, образования и трудовой деятельности. И хотя люди с ограниченными возможностями и их семьи по-прежнему наталкиваются на барьеры во взаимопонимании и общении с другими людьми, многое свидетельствует о том, что в целом социальное отношение к инвалидам постепенно меняется, пройдя путь от невнимания и отвержения до принятия их прав, достоинства и полезности обществу.

Кризисные явления в обществе не могли не сказаться на здоровье населения. Падение уровня жизни и отсутствие адекватной компенсации негативных факторов природной и социальной среды ведут к накоплению хронических больных в каждом поколении. Особое беспокойство вызывает здоровье детей: растет заболеваемость детскими инфекциями, увеличивается распространенность врожденных аномалий и пороков развития. По всем прогнозам показатель детской инвалидности будет расти.

**2. Социально-педагогические технологии, используемые в работе с детьми- инвалидами.** На положение детей с ограниченными возможностями влияет целый ряд факторов: медицинских, биологических, психологических и социальных. Социальные факторы развития инвалидности у детей привлекают все большее внимание в аспекте становления социальной работы. К числу их относится уровень толерантности, терпимости в обществе по отношению к нетипичным людям. Проблема состоит в том, что специалисты, работающие с детьми-инвалидами, зачастую проявляют нетерпимость по отношению к ним, поскольку такой ребенок не так быстро усваивает программный материал, имеет отклонения в поведении, внешности. И первым желанием бывает изолировать ребенка от сверстников, направив его в какое-либо специализированное учреждение для аномальных детей. Однако далеко не каждый ребенок с ограничениями в развитии должен воспитываться в специальном детском учреждении. Эффективность реабилитационной работы зависит от отношения социальных институтов и рядовых членов общества к идее, что дети с ограниченными возможностями должны иметь равные права со здоровыми.

В семье, воспитывающей ребенка-инвалида, возникает много сложных специфических проблем: экономических, медицинских, социально-профессиональных, психологических, проблем воспитания и ухода за больным ребенком. Семьи, имеющие ребенка-инвалида, зачастую испытывают материальные трудности, некоторые из них находятся на грани нищеты. Дефицит средств обусловливает и значительные различия в рационе питания здоровых детей и детей-инвалидов. Стоимость медицинского обслуживания ребенка-инвалида в три раза выше, чем здорового.

Сложной задачей является организация досуга для детей-инвалидов. Только каждый восьмой больной ребенок может отдохнуть в оздоровительном лагере в рамках данных программ, поэтому особую актуальность приобретает самостоятельная организация семьями оздоровительного отдыха своих детей. Но обеспечить пребывание ребенка-инвалида в специализированном санатории бывает затруднительно из-за стоимости путевки, не сопоставимой с уровнем доходов семьи.

Тяжелое материальное положение семей, воспитывающих детей инвалидов, объясняется не только катастрофическим ростом цен. Примерно в каждой пятой такой семье мать инвалида вынуждена оставить работу, чтобы посвятить себя уходу за больным ребенком. Необходимо учитывать, что отцы, не выдержав тягот воспитания больного ребенка, в одной трети случаев оставляют семью, что лишает ее основного, а порой и единственного источника доходов. Таким образом, большинство экономических и связанных с ними иных проблем, возникают в результате низкого уровня доходов подобной семьи, обусловлены ее нестабильностью и неполной занятостью ее трудоспособных членов.

Психологические проблемы семей, имеющих ребенка-инвалида, связаны с тяжелым его воспитанием, трудностями установления и поддержания контакта с ним и взаимоотношений между всеми членами семьи. Особенности взаимоотношений обусловлены, как правило, тем, что в инвалидности ребенка родители видят свою вину и, искупая ее заботой и поиском лечения, жертвуют личными отношениями и вниманием к здоровым детям. Из-за недосмотра родителей эти дети часто запущены — они болезненны, плохо учатся и страдают от тяжелого материального положения семьи.

На взаимоотношения между больными и здоровыми членами семьи большое влияние оказывает негативное отношение окружающих к инвалидам. Все эти причины влекут за собой возникновение в семье конфликтов, угнетенное состояние и стрессы, и как следствие — формирование неблагоприятного фона для развития больного ребенка.

Ответственность родителей и специалистов становится особенно серьезной, когда ребенок имеет тяжелое заболевание в раннем возрасте. Диагностика состояния здоровья и развития маленького ребенка, пока ему не исполнилось трех лет, важна с точки зрения планирования комплексной помощи ребенку и семье.

Помощь детям, имеющим нарушения развития, — это не узкоспециализированная деятельность (например, медицинское учреждение), а широкий спектр услуг, необходимых как самим детям, так и их семьям. Они нужны, во-первых, тем детям, чье развитие уже существенно нарушено в результате врожденных изменений (таких, как церебральный паралич или нарушение слуха), изменений, вызванных средой (недостаточное вскармливание, заброшенность ребенка, неумелое или даже жестокое обращение с ним), неизвестных причин (врожденного или природного свойства, либо их сочетания). Во-вторых, остро нуждаются в помощи те дети, чье развитие находится под угрозой в результате биологических факторов (например, малый вес при рождении) или факторов среды (сочетание низкого дохода и отсутствия родственной поддержки).

Дело в том, что дети, чье развитие существенно нарушено, обычно сразу попадают в поле зрения специалиста, и потребности в создании системы профессиональной помощи, как правило, очевидны. Напротив, распознание второй группы, как и понимание того, что эти дети нуждаются в помощи, может быть затруднено. Вот почему столь важно производить регулярное обследование ребенка с целью своевременного обеспечения семьи специальной помощью сразу же, как только появляются первые признаки нарушения развития.

Основная цель диагностики и помощи ребенку связана с обеспечением его социального, эмоционального, интеллектуального и физического роста, достижением максимального успеха в раскрытии возможностей для обучения. Цель состоит еще и в том, чтобы не допустить возникновения вторичных дефектов у детей с нарушением развития. Вторичные дефекты возникают либо после неудач, ошибок медицинской практики, обучения или психосоциального консультирования ребенка, либо в результате искажения взаимоотношений ребенка и семьи. Если семье удастся достичь понимания и приобрести навыки общения в соответствии с особенностями ребенка, это исключит дополнительные, вредные для него воздействия.

Набор услуг, входящих в «зонтичную» систему ранней интервенции, значителен. Кратко их можно представить четырьмя формами:

— Непосредственные услуги детям — медицинские (хирургия, медикаментозное лечение, физиотерапия), трудотерапия, логопедия и структурированные обучающие программы.

— Услуги для родителей — программы родительских групп самопомощи «родитель для родителя», программы развития знаний и навыков родителей, индивидуальное и групповое консультирование.

— Услуги семьям — групповые программы для братьев и сестер, бабушек и дедушек; особые формы помощи, такие как предоставление небольшого отдыха, передышки родителям, помощь на дому и финансовая поддержка.

— Услуги в микрорайоне — агентства ранней интервенции способствуют включению детей с нарушениями развития в обычные детские сады и школы, защищают права детей и их семей, способствуют тому, чтобы общество осознавало проблемы и нужды детей-инвалидов.

Во многих развитых странах существует целый ряд услуг для родителей, для семьи в целом и для всех тех, кто взаимодействует с семьей (например, специальные курсы для учителей той школы, куда поступил ребенок-инвалид). Все услуги организованы таким образом, чтобы поддержать индивидуальное и семейное развитие и защитить права всех членов семьи.

Насколько это возможно, оказывается помощь в естественной обстановке, то есть не в изолированном учреждении, а по месту жительства, в семье.

Безусловно, некоторые из этих услуг присутствуют и в российских условиях. Однако пока еще многие семьи не пользуются даже той профессиональной помощью, которая есть в наличии. Возможно, это происходит из-за недостатка информации (родителям просто трудно сориентироваться в меняющихся условиях) или из-за того, что общество в целом по-прежнему негуманно относится к детям с нарушениями развития и их семьям.

Диагноз в нарушении развития ребенка — прежде всего медицинский диагноз. Он устанавливается врачом либо уже в родильном доме, либо на основании наблюдения за ростом и развитием ребенка участковым врачом-педиатром и врачами специалистами. В зависимости от диагноза дети с нарушениями развития состоят на диспансерном учете у детского невропатолога, психоневролога, хирурга-ортопеда, окулиста, отоларинголога и прочих узких специалистов. Для семьи врач-педиатр и врач-специалист — не просто сторонние наблюдатели, а непосредственные кураторы, ведущие маленького пациента, главные консультанты и советчики во многих вопросах, связанных с течением заболевания.

Не менее важный аспект — психологический. Здесь на помощь родителям приходит психолог, который работает в сотрудничестве с врачом. Наконец, помочь в разрешении социальных проблем такой семьи призваны социальные работники. Они решают задачу объединения или интеграции всех составляющих этих сложных проблем в единое целое, обладая знаниями в области медицины, психологии, педагогики, права и в социальной сфере. Чтобы знать когда и с каким специалистом следует взаимодействовать, семье необходимо точно представлять особенности развития ребенка. Маленькие дети развиваются очень быстро. Каждый день можно отмечать что-нибудь новое в поведении ребенка, поэтому нужно посоветовать родителям внимательно следить за его развитием и сообщать врачу обо всех изменениях.

Самое главное — помочь родителям научиться управлять развитием ребенка так, чтобы поведение близких людей, их взаимоотношения с малышом помогали ему добиваться лучших результатов. Стратегия родительского поведения может изменяться от одного возраста ребенка к другому, в зависимости от тех особенностей развития, какие будут выступать на первый план по мере взросления их сына или дочки.

На определенном этапе ведущее место в обеспечении его развития начинает занимать психолого-педагогическая реабилитация, в ходе которой реализуются меры по максимально полному (с учетом заболевания) восстановлению социального статуса, решаются вопросы обучения, воспитания и всестороннего развития детей с физическими и умственными ограничениями. Эти меры облегчают подготовку к профессиональной деятельности, жизни в обществе и семье.

Тяжелое заболевание ребенка отражается не только на состоянии его здоровья, но и на общении со сверстниками и членами семьи, обучении и трудовой деятельности, способности к самообслуживанию и т.п. Поэтому реабилитация ребенка с ограниченными возможностями и нарушениями в развитии не должна носить «узкий» односторонний характер, сосредоточивать усилия специалистов в одном направлении, например, только на медикаментозном лечении заболевания или протезировании, обходя вниманием психологические и социальные факторы, способствующие развитию болезни. Напротив, реабилитационная работа с детьми-инвалидами, направленная на восстановление психических и физических нарушений развития и роста, контроля за своим поведением, а также способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, обучению, общению и трудовой деятельности в будущем, должна носить комплексный характер. Она должна включать педагогические, социальные, юридические и другие мероприятия.

Таким образом, комплексная социальная реабилитация детей, имеющих нарушение развития, представляет собой систему мер, направленных на осуществление позитивных изменений в жизни ребенка и его семьи, координирует и интегрирует усилия различных специалистов и других представителей социального окружения ребенка, упрочивая сеть социальной и иной поддержки всей семьи.

Только социальная реабилитация, обеспеченная участием в ней команды специалистов и семьи, дает возможность интегрировать больного ребенка в общество. Семья ребенка-инвалида и он сам в процессе комплексной реабилитации при командном подходе входят в систему совместной деятельности со специалистами, перестраивая сложившуюся ранее систему отношения «объект-субъект» в систему отношений «объект-объект».

Именно такой подход обеспечивает наиболее полную социальную реабилитацию лиц с ограниченными возможностями и их интеграцию в общество.

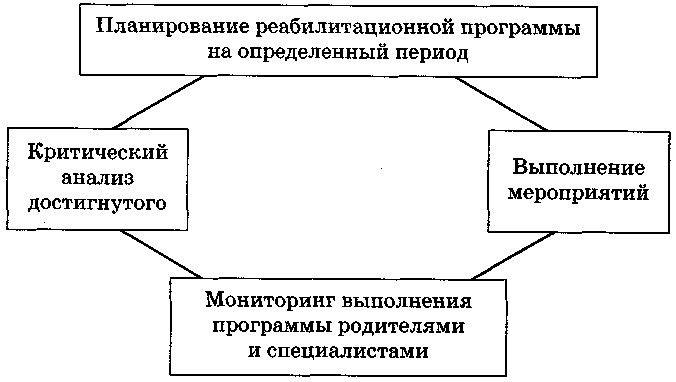
Программа реабилитации — это система мероприятий, направленных на развитие возможностей ребенка и всей семьи, которая разрабатывается вместе с родителями командой специалистов, состоящей из врача, социального работника, педагога, психолога. Такая система мероприятий разрабатывается индивидуально для каждого конкретного ребенка и семьи, с учетом состояния здоровья и особенностей развития ребенка, а также потребности и возможности семьи для успешного выполнения программы. Последняя может разрабатываться как на полгода, так и на более короткие сроки, в зависимости от возраста и условий развития ребенка.

По прошествии срока, на который была рассчитана программа, специалист, координирующий услуги для ребенка и семьи, встречается с родителями, чтобы обсудить достигнутые результаты, проанализировать успехи, которые были достигнуты, и то, чего достичь не удалось. Необходимо также обсудить все негативные и положительные незапланированные моменты, после чего родителями вместе со специалистом (командой специалистов) разрабатывается программа реабилитации на следующий период.

Что же должна представлять собой программа реабилитации? Это четкий план, схема действий родителей по развитию способностей ребенка, его оздоровлению, социальной адаптации (например, профессиональной ориентации), причем мероприятия обязательно должны охватывать и других членов семьи. Это может касаться образования для родителей, психологической поддержки семьи, помощи семье в организации отдыха, необходимого для восстановления сил. На . каждый период программы ставится цель, которая разбивается на ряд задач, поскольку предстоит работать сразу в нескольких направлениях, подключая к процессу реабилитации разнообразных специалистов. Допустим, необходима программа, которая будет включать мероприятия, направленные на развитие общей или специальной моторики, языка и речи, умственных способностей, навыков самообслуживания и общения.

При этом остальным членам семьи необходимо разбираться в тонкостях детского развития, учиться общению друг с другом и малышом, чтобы не усугубить первичные дефекты развития неблагоприятными воздействиями извне. В связи с этим в программу реабилитации будут входить и такие мероприятия, как организация благоприятного окружения ребенка (включая обстановку, специальное оборудование, способы взаимодействия, общения в семье), приобретение новых знаний родителями и всеми теми, кто близок к ребенку.

После того как программа разработана и стали выполняться мероприятия, должен осуществляться мониторинг, то есть регулярное отслеживание хода событий. Такой контроль производится в виде регулярного обмена информацией между специалистом-куратором и родителями. Если возникают какие-нибудь трудности, куратору нужно содействовать родителям, помогать преодолевать преграды путем ведения переговоров с нужными специалистами, учреждениями, разъясняя, где нужно, права ребенка и семьи. В случае необходимости куратор может посещать семью, чтобы лучшее разобраться в трудностях, возникающих при выполнении программы. Таким образом, программа реабилитации представляет собой цикличный процесс, условно представленный на данном рисунке:



В процессе реабилитации на разных уровнях затронуты различные структуры, которые в той или иной мере воздействуют на особенности ребенка. Главной и основной целью всего процесса реабилитации является включение нетипичного ребенка в жизнь социума и его социализация.

*На первом уровне реабилитации (микроуровне)*'сам ребенок рассматривается как система. Воздействие идет на тело и психику ребенка. При этом появляется возможность включения компенсаторных механизмов самого организма ребенка с ограниченными возможностями. Здесь существенную помощь оказывают медицинские и психологические службы. Основная цель рассматриваемого уровня — достичь наибольшего физического оздоровления ребенка, помочь ему в осознании своей субъектности.

*Второй уровень реабилитации* — *мезоуровень.* На данном уровне нетипичный ребенок рассматривается в рамках социального окружения, семьи, исследуются его взаимодействия с другими детьми, сверстниками, друзьями, рассматривается влияние школы. На мезоуровне важно выявить значение для ребенка каждой из этих структур, скоординировать деятельность различных систем, чтобы они могли более плодотворно оказывать воздействие на ребенка с целью его включения, интеграции в жизнь социума.

Цель мезоуровня реабилитации — обучение и воспитание нетипичного ребенка, развитие у него коммуникативных навыков. На мезоуровне ребенок рассматривается не как отдельный индивид с особыми нуждами, как предполагается на микроуровне, а как единая взаимосвязанная с другими членами общества система. Каждая отдельная структура, звено, система мезоуровня имеют свои ресурсные возможности. Важно выявить эти ресурсы, скоординировать их потенциал.

*Третий уровень* — *макроуровень.* Он предполагает рассмотрение ребенка в рамках всего социума. Сюда входит прежде всего социальная политика, государственные программы, учреждения, мероприятия, общественные объединения, фонды и т. д., созданные в рамках всего социума и призванные помочь индивидам с особыми нуждами на уровне государства. Основная цель макроуровня, как и всего процесса реабилитации, — это включение нетипичного ребенка в социум, его социализация.

Все три уровня реабилитации тесно связаны между собой. Деятельность на макроуровне напрямую влияет на самого ребенка, то есть на микроуровень, через государственную политику в области здравоохранения, образования, занятости и т.д. Существует и обратная связь, когда на микроуровне составляются программы помощи детям с ограниченными возможностями, которые рассматриваются на макроуровне.

Предлагаемый план (см. табл. на с. 165) может включать все уровни реабилитации и работать на всех уровнях семейной системы. Он составлен по принципу реабилитационной работы в команде, объединяющей специалистов и родителей для более продуктивного решения проблемы раскрытия возможностей ребенка, его оздоровления и социальной адаптации.

В основе реабилитации — принцип «работы в команде», состоящей из социальных работников, педагогов, медиков, психологов и других. Формирование подобной команды, как правило, происходит в рамках занимающегося проблемами семьи и детства, детской инвалидности и нетипичного развития ребенка учреждения: центра социальной реабилитации детей с недостатками психического развития, социально-реабилитационного центра для детей-инвалидов и т. п.

**План поэтапной реабилитации**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Наименование этапа** | **Цель**  **этапа** | **Ответственные** | **Сроки исполнения** | **Форма отчетности** |
| Социальное  обследование  семьи, установление  проблемы | Сбор необходимых  сведений  о семье и ребенке | Специалист  по социальной работе |  | Карта социального  обследования семьи |
| Разработка индивидуального плана  реабилитации  (ИПР) | Координация реабилитационных мероприятий | Специалисты согласно ИПР | В зависимости от предписания  в п. 2 | Записи в  журналах  регистрации реабилитационных мероприятий |
| Мониторинг  выполнения  ИПР | Обеспечение выполнения реабилитации | Специалист  по социальной работе | Согласно  ИПР | Записи в  контрольном листе  ИРП |
| Оценка  выполнения  ИПР | Оценка эффективности реабилитационных мероприятий | Команда  специалистов и родители | Согласно  ИПР | Записи в  контрольном листе  ИПР |
| Корректировка  ИПР | Пересмотр  ИПР с учетом изменения  возраста,  здоровья,  семейной  ситуации | Команда  специалистов и родители | В течение  недели  после п. 5 | ИПР (новый вариант) |

Основной целью деятельности подобной организации является оказание детям и подросткам квалифицированной медицинской, социально-правовой помощи, формирование у них максимально полной и ранней социальной адаптации и позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению, труду.

Перед коллективом, осуществляющим реабилитационные мероприятия, ставятся следующие задачи :

— выявление на территории города или района детей, подростков с ограниченными возможностями, создание о них компьютерной базы данных;

— совместное с консультативно-диагностическими службами здравоохранения и образования изучение причин и сроков наступления инвалидности ребенка или подростка, определение исходного уровня здоровья и психики ребенка, прогнозирование реабилитационного потенциала;

— на основании типовых базовых программ разработка индивидуальных программ абилитации и реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями и их реализации;

— осуществление взаимодействия специалистов центра с родителями детей, имеющих отклонения в развитии, для обеспечения непрерывности реабилитационных мероприятий и социальной адаптации семьи и ребенка;

— обучение родителей основам психосоциальных, медико-педагогических знаний, привлечение их к активному сотрудничеству;

— координация совместных действий медицинских, дошкольных, школьных, интернатных, физкультурно-оздоровительных и спортивных учреждений;

— создание условий для нервно-психической, физической и социальной реабилитации детей: приближенная к дому предметная среда, психологический климат, установление доброжелательных отношений равенства и уважения между педагогом и ребенком, любовь к нему и материнская забота;

— обеспечение детей и подростков с ограниченными возможностями, не посещающих учреждения образования, необходимыми условиями развития;

— социально-правовая поддержка детей-инвалидов и их семей в использовании ими прав, льгот и услуг;

— повышение квалификации сотрудников центра по детской и подростковой реабилитации.

Для детей-инвалидов социальная реабилитация — один из основных путей активного включения в жизнь общество. Обеспечение комплексной программы интеграции в общество ребенка с ограниченными возможностями с применением «командного» подхода — один из вариантов решения данной проблемы.

Социальный педагог является организатором или посредником в системе взаимодействия личности, семьи, общества, он влияет на формирование воспитывающих, гуманистических, нравственно и физически здоровых отношений в социуме, в сфере семьи, в семейно-соседском окружении, среди детей и взрослых. Клиентами социального педагога являются семья и сфера ее ближайшего окружения.

По своему профессиональному назначению социальный педагог сосредоточивает усилия на выявлении и устранении причин негативных явлений, а не на борьбе с их последствиями (чем страдала на протяжении многих лет наша воспитательная профилактическая работа), обеспечивая тем самым в работе с конкретной семьей и личностью своевременную превентивную профилактику различного рода отклонений — нравственного, физического, психического, социального плана. Он как бы ставит «социальный диагноз», изучает психологические и возрастные особенности, способности людей, вникает в их микросоциум, мир интересов, круг общения, условия их жизни, моральную атмосферу, выявляет позитивные и негативные влияния. Таким образом он выявляет проблемы — психологические, медицинские, правовые, экологические, к решению которых затем подключаются специалисты, подобранные соответственно выявленным проблемам.

В отличие от обычного педагога, работающего в учебном заведении, у социального педагога на первом месте не обучающая и не образовательно-корректирующая, а воспитательная роль, функция социальной помощи и защиты. Социальные педагоги призваны способствовать развитию (саморазвитию) личности, созданию условий наибольшего благоприятствования, психологического комфорта. Они помогают людям жить, обеспечивая консолидацию всех сил и возможностей общества применительно к конкретному клиенту, развивая активность самого клиента, личности как субъекта этого процесса.

Вся энергия социального педагога направлена на то, чтобы вдохновить и побудить человека к действиям, к инициативе, к творчеству. Вместе с тем, помочь людям в совместной деятельности, установить доброжелательные, гуманистические отношения, устранить дефицит общения, проявить доброту и милосердие по отношению друг к другу. Сделать это можно, лишь постоянно находясь среди людей, чувствуя их настроение, интересы, проблемы, реально оценивая возможности конкретной личности, разбираясь в сложной системе взаимоотношений, находя всякий раз этически допустимую меру «вмешательства» в семью, ее ближайшее окружение.

Специалист данной области всегда представляет интересы своих клиентов, разворачивая навстречу их интересам и потребностям совокупный потенциал социума, различных институтов общества и самого реабилитируемого, устраняя разобщенность и обеспечивая целесообразность в их деятельности не вообще, а на конкретном личностном уровне. В результате этой деятельности клиенту дается возможность реализовать имеющийся потенциал, почувствовать силу и отвергнуть иждивенческое и потребительское направление развития личности. На основе медико-психологической и социальной диагностики личности, ее микросреды, они добиваются того, чтобы все, кто причастен к этой работе, исходили бы из общих целей и задач, единого подхода, консолидировали силы в оказании общественной помощи.

Профессиональная социально-педагогическая деятельность, осуществляемая на практике в системе органов социальной защиты, служит социальной помощью семье. Здесь социальные педагоги выполняют свои организационно и проективно-воспитательные, социально-восстановительные, коммуникативно-поддерживающие, обучающе-коммуникативные, коррекционно-оздоровительные, реабилитационно-адаптивные и координационно-посреднические функции прежде всего во взаимодействии с нуждающимися в помощи детьми, подростками, членами их семей.

Социальные педагоги выступают непосредственными организаторами индивидуального и группового социального воспитания личности. На основе предварительной диагностики личностных ценностей и проблем они проектируют индивидуальные программы развивающе-образовательной поддержки личности в ее отношениях с окружающими (личные, индивидуальные, групповые), в процессе деятельности (трудовой, бытовой, хозяйственной, экономической, эстетической и коммуникативной). Они выстраивают ее на основе эмоционально-нравственной поддержки успехов и достижений, нахождения личностью своей ниши среди других людей. Это помогает человеку эмоционально справиться с его трудностями и проблемами социального взаимодействия, реальным поведением, закрепить свой социальный статус, преодолеть психологическую некомфортность, восстановить соответствующие умения нормального образа жизни, нравственное самоуважение и уважение окружающих, повысить социальную конкурентоспособность и компетентность, уровень духовно-нравственной самоорганизации своей личности, найти достойную нишу в окружающей микросреде.

К детям с выраженными нарушениями в развитии обычно относят детей с интеллектуальными нарушениями; глухих и слабослышащих; слепых и слабовидящих; детей с общим недоразвитием речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития; с ранним детским аутизмом; с комбинированными нарушениями в развитии. Дети с выраженными нарушениями в развитии нуждаются в комплексных программах реабилитации, сочетающих медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь, причем индивидуализированную.

К сожалению, до сих пор огромным числом руководителей, специалистов и даже родителей не вполне осознается роль и место реабилитации средствами образования в этом комплексе. В ряде случаев профессионально неграмотно определяется и содержание этого компонента реабилитации. В связи с этим необходимо прояснить, как специалисты-дефектологи определяют смысл, миссию реабилитации средствами образования.

Когда говорится «реабилитация средствами образования», имеется в виду восстановление ребенка в правах на социальное наследование, то есть на наследование культурно-исторического опыта человечества. Социальное наследование, которое и является специфически человеческим типом наследования, у любого ребенка всегда осуществляется только средствами и в сфере образования.

В человеческой культуре, в каждом обществе существует исторически сложившееся образовательное пространство, которое включает в себя традиции и научно обоснованные подходы к обучению детей разных возрастов в условиях семьи и специально организованных образовательных учреждениях.

Отклонения в развитии приводят к выпадению из этого социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Нарушения приводят к тому, что грубо нарушается связь с социумом, культурой как источником развития. Это происходит на самых ранних этапах, так как взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать ребенку с нарушениями в развитии тот социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных дополнительных и специфичных средств, методов, путей обучения.

По отношению к ребенку с нарушениями в развитии перестают действовать традиционные способы решения традиционных образовательных задач на каждом возрастном этапе. Самой лучшей характеристикой этой ситуации является метафора Л.С. Выготского о «социальном вывихе» ребенка с нарушениями в развитии как основной причине детской дефективности: «Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогично телесному вывиху, когда поврежденный член — рука или нога — выходят из сустава, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами... Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребенка — это значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган».

Принципиально важно сегодня признание всеми специалистами доказанного отечественной и признанного мировой наукой положения о том, что ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность аномального ребенка непосредственно связаны не с первичным нарушением, а именно с «социальным вывихом». Преодоление его можно осуществить исключительно средствами образования, но не массового и традиционного, а специально организованного, особым образом построенного и предусматривающего «обходные пути» достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Реабилитация средствами образования означает:

— на уровне возраста: совпадение начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребенка ( от 0 );

— на уровне содержания образования: выдвижение тех задач, которые не включаются в содержание образования нормально развивающегося ребенка;

— на уровне методов обучения: построение «обходных путей» обучения, использование специфических средств обучения, более дифференцированное, «пошаговое» обучение, что не применяется в образовании нормально развивающегося ребенка;

— на уровне организации: особые формы организации образовательной среды, которые не нужны нормально развивающемуся ребенку;

— на уровне границ образовательного пространства: максимальное расширение образовательного пространства, означающего необходимость постоянного целенаправленного обучения ребенка за пределами образовательного учреждения;

— на уровне продолжительности образования: пролонгированность процесса обучения и выход за рамки школьного возраста;

— на уровне подготовки кадров специалистов для системы специального образования: это принципиальное изменение профиля профессиональной подготовки учителя, то есть обеспечение подготовки специалиста по диагностике и преодолению «социального вывиха», коррекции развития ребенка, восстановлению нарушенных связей в разных областях развития;

— на уровне определения круга лиц, участвующих в реабилитации средствами образования: обязательное включение родителей в процесс реабилитации средствами образования и их особая подготовка силами специалистов.

Таким образом, реабилитация средствами образования означает в общем виде восстановление аномального ребенка в его правах на наследование культурно-исторического и социального опыта, достижение максимально возможной для данного ребенка интеграции в общество в доступных для него сферах. Из сказанного следует, что глубоким заблуждением является представление о том, что реабилитация средствами образования подразумевает только или прежде всего включенность в существующую образовательную систему и доступность общего образования в полном объеме для аномального ребенка.

Реабилитация средствами образования играет особую роль в системе комплексной реабилитации именно потому, что только специальное образование позволяет осуществить восстановление аномального ребенка в праве на наследование социального и культурно-исторического опыта. Чем лучше решается эта задача средствами образования, тем выше потенциальные возможности ребенка с нарушениями в развитии для интеграции в общество, тем более он подготовлен к взрослой жизни, то есть социально компетентен.

*Особые образовательные потребности детей с нарушениями в развитии*

Для определения целей и задач реабилитации через образование детей с различными нарушениями ключевым понятием является понятие «особые образовательные потребности». Исходя из того, что первичное нарушение в развитии ребенка приводит к ситуации «социального вывиха», попытаемся определить смысл термина «ребенок с особыми образовательными потребностями», то есть определить, в чем же именно нуждается ребенок в процессе социального образования.

Ребенок с нарушениями в развитии нуждается в следующем:

• Первичное нарушение в развитии должно быть выявлено как можно раньше. В настоящее время, например, создана система раннего выявления нарушений слуха уже в первые месяцы жизни ребенка, разработана педагогическая диагностика состояния слуховой функции;

• Целенаправленное специальное обучение должно начинаться сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка. Так, если нарушение слуха выявлено в конце первого месяца жизни ребенка, то и обучение должно начинаться в первые месяцы жизни. Крайне опасна ситуация, когда после выявления первичного нарушения в развитии все усилия взрослых направлены исключительно на попытку лечения ребенка, реабилитацию средствами медицины. Игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня реабилитационного потенциала ребенка.

• Своевременно определяются, по возможности, все направления развития «социального вывиха», которые могут возникнуть у ребенка в силу характера первичного нарушения, и возраста, в котором оно наступило; определены роли каждого «вывиха» в социальном развитии и определены характер и содержание специального обучения, которое направлено на устранение уже возникших и предупреждение новых социальных отклонений. Комплексное нарушение слуха или зрения приводит к выпадению ребенка из общественно выработанных культурных традиций формирования читательской деятельности. Это обусловливает несформированность ее базового механизма превращения содержания текста в личный социальный и эмоциональный опыт ребенка-читателя и, в конечном счете, вызывают остановку в развитии читательской деятельности в целом. Грубые нарушения в читательском развитии можно предотвратить даже у слепоглухих детей, если для целенаправленного формирования базовых компонентов читательской деятельности создать «систему обходных путей» и специальные педагогические инструменты, эквивалентные по функциям культурным традициям и инструментам культуры, ориентированным на развитие обычных детей.

• В содержание обучения аномального ребенка вводятся специальные разделы, которые ориентированы на целенаправленное решение задач его развития, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося сверстника. Например, ребенок с нарушением зрения, зрения и слуха, интеллекта нуждается в специальном разделе обучения — социально-бытовой ориентации, где он изучает функции различных социальных служб и правила элементарного социального поведения в быту, правила социального взаимодействия, коммуникации. Дети с различными нарушениями в развитии нуждаются в специальном разделе содержания обучения по целенаправленному социально-эмоциональному развитию, формированию механизмов сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействия с окружающими людьми. Поздно оглохшие дети нуждаются в специальных занятиях по обучению чтению с губ для того, чтобы обеспечить адекватное восприятие речи. Дети с нарушением слуха нуждаются в специальном курсе занятий по развитию словесно-логического мышления.

• Должны быть построены «обходные пути» обучения, использованы специфические средства, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка. Значительно более раннее, чем в норме, обучение глухих детей дошкольного возраста грамоте является одним их обходных путей формирования их словесной речи. Для обучения чтению слепых детей применяется шрифт Брайля. Более раннее, чем в норме, начало и принципиально иной подход к формированию компьютерной грамотности и использованию компьютерных технологий в коррекционном обучении — также один из путей.

• Необходимо осуществлять регулярный контроль за соответствием выбранной программы обучения и развития реальным достижениям и уровню в развитии ребенка.

• Должна быть обеспечена особая пространственная и временная организация образовательной среды. Так, например, аутичные дети нуждаются в особом структурировании жизненного пространства, облегчающем им понимание смысла происходящего, дающем им возможность предсказать ход событий и планировать свое поведение.

• Все окружающие взрослые должны быть подготовлены и реально участвовать в решении образовательных задач за пределами образовательного учреждения, и их усилия следует скоординировать.

• Реабилитация средствами образования не должна заканчиваться периодом школьного обучения. Практически такой ребенок нуждается в реабилитации средствами образования на протяжении всей своей жизни, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться.

• Процесс реабилитации средствами образования необходимо осуществлять квалифицированным специалистам, компетентным в решении задач развивающего обучения.

Итак, выбирая тип образовательного учреждения (массовое или специализированное), необходимо по отношению к каждому конкретному ребенку с нарушением в развитии ответить на вопрос, могут ли быть обеспечены там его особые образовательные потребности. Право выбора принадлежит родителям, обязанность же специалистов обнаружить и сделать ясными для родителей все особые образовательные потребности их ребенка, которые должны быть обеспечены в процессе обучения.

Среди множества проблем, связанных с изучением, обучением и воспитанием детей и подростков, одна проблема выделяется особенно отчетливо, так как она интегрирует в себе комплекс задач, требующих решения не только в научном плане, но и в практическом, выходящем на уровень государственной политики. Эта проблема касается положения в современном обществе лиц с нарушением психического и физического развития, среди которых значительное число составляют умственно отсталые.

Следует особо подчеркнуть, что в практике выявления лиц с умственной отсталостью в отличие от практической психологии и педагогики развитых стран в России до настоящего времени доминирует клиническая классификация, разработанная Э. Крепелином в 1915 г., в которой все варианты детского слабоумия (умственной отсталости) градуированы двумя определениями «олигофрения» и «деменция», а варианты тяжести интеллектуального дефекта обозначаются словами «идиотия», «имбецильность», «дебильность», являющимися по своей сути уничижительными социальными маркерами, так как они не содержат качественных характеристик интеллектуального нарушения.

Использование клинической классификации в указанном варианте наносит колоссальный ущерб современному престижу отечественной психолого-педагогической науки, которая с начала 20-х годов накопила бесценный материал относительно возможностей психического развития лиц с умственной отсталостью, способов оказания им эффективной коррекционной помощи. Другой аспект сохраняющейся негативной тенденции использования устаревших дефиниций в детской психиатрии заключается в том, что это по сути привело в отчуждению большого количества лиц с интеллектуальным нарушением от системы образования. Например, это касается лиц с диагнозом «олигофрения в степени имбицильности», которые, как известно, испытывают значительные затруднения в овладении учебными знаниями, но овладевают их элементарными основами, а главное — успешно осваивают простейшие виды труда, могут (благодаря педагогической поддержке и социальному патронажу) овладеть навыками социального общежития. В этой связи, называемые в клинике варианты «олигофрении в степени идиотии и имбицильности» сегодня являются объектом деятельности системы образования, так как лица с таким диагнозом находятся либо в лечебных учреждениях, либо в учреждениях Министерства социальной защиты. Если в отношении лиц с тотальным психическим и физическим недоразвитием помощь со стороны лечебных и социальных учреждений действительно необходима, то для большинства из тех, кто определен клиническим диагнозом «олигофрения в степени имбицильности», необходима не столько медицинская помощь, сколько психолого-педагогическая (с младенчества и до 21 года) и социально-патронажная (после 21 года), что в итоге принципиально отличает систему образования в высоко развитых странах мира от действующей системы образования в России.

Успешность проводимых в образовательных учреждениях учебных, воспитательных и других коррекционных мероприятий во многом определяется однородностью состава воспитанников по уровню интеллектуального развития, его потенциала. Никакая из описанных в клинической и психолого-педагогической литературе форм олигофрении не может быть однородной, но в качестве *значимых признаков,* на которые следует опираться при выборе программ воспитания и обучения глубоко умственно отсталого ребенка должны быть:

— эмоциональные реакции и их проявления в адрес близких ребенку людей;

— способы его коммуникации с окружающими;

— особенности использования игровых и неигровых предметов;

— особенности усвоения и использования бытовых навыков, уровень их сформированности относительно возрастных норм;

— специфика речевой деятельности, знание и представление об окружающем мире;

— наиболее типичные особенности индивидуального поведения (черт характера).

Для повышения эффективности абилитационных мероприятий необходима интеграция усилий как родителей глубоко отсталого ребенка , так и специалистов, органично объединяющих функциональные обязанности семьи и направленного коррекционного воспитания, т.к. обучение, передача знаний в прямом их назначении применительно к этой категории детей не дает ощутимых результатов.

Вместе с тем при организации дифференцированных условий при вспомогательной школе, центрах социальной реабилитации программа воспитания глубоко отсталых детей и подростков наряду с элементарным обучением должна включать следующие разделы:

Для детей до 13 лет

1. Развитие коммуникативной речи.

2. Игра и игротерапия.

3. Предметная, бытовая, социальная ориентация.

4. Знакомство с живым миром (человек, природные явления, животные, растения и др.).

5. Гигиеническое хозяйственно-бытовое самообслуживание.

Для подростков от 14 лет

1. Предметно-практическая деятельность с трудовой ориентацией.

2. Развитие индивидуальных творческих умений.

3. Культура и этика социального поведения.

4. Профессиональная ориентация (на доступном уровне).

Реабилитационный потенциал большинства глубоко умственно отсталых лиц во многих странах мира, в том числе и в России, рассматривается как положительный.

За рубежом постановка социально-трудовой адаптации имбицилов развивается по линии организации центров дневного пребывания, специальных мастерских, работающих в системе местной промышленности или входящих в структуру реабилитационных центров. В ряде стран существует закон о трудоустройстве и охране прав работающих умственно отсталых лиц.

Для глубоко отсталых подростков, воспитывающихся в семье, имеются специальные мастерские, работающие по договору с определенным производством, которые оплачивают труд педагогов и мастеров, обучающих умственно отсталых подростков.

В России реабилитационная работа с имбицилами организуется, как правило, в закрытых учреждениях социальной защиты населения, куда они переводятся из детских домов, в отдельных случаях некоторые из воспитанников возвращаются в семью, если родители могут их трудоустроить, что в последние годы стало практически невозможным. Однако многие авторы считают, что глубоко отсталые успешно социализируются за счет их подготовки к несложным, но разнообразным видам труда: санитаров, рабочих на кухне, гладильщиц, штамповщиков, подсобных рабочих на различных промышленных и сельскохозяйственных предприятиях.

В сравнении с категорией глубоко отсталых детей и подростков другая группа умственно отсталых (степень дебильности) характеризуется более высокими возможностями в интеллектуальном и социальном развитии. Они владеют развернутой речью, двигательные нарушения в ходе коррекционной работы значительно компенсируются, что дает им возможность в дальнейшем включиться в трудовую деятельность.

Дети и подростки с более легкой степенью интеллектуального нарушения способны овладеть элементарными знаниями в области родного языка, письма и чтения, арифметики и отдельных предметов общеобразовательного цикла. Благодаря обучению и коррекционному воспитанию выпускники центра успешно осваивают доступные им нормы и правила социального поведения, могут приспособиться к полезной деятельности, овладеть несложной профессией и вести самостоятельную жизнь.

Вместе с тем, несмотря на указанные выше потенциальные возможности развития умственно отсталых лиц, все же существует ряд факторов, которые либо ограничивают, либо недостаточно реализуют имеющийся у них реабилитационный потенциал.

Так, по отношению к глубоко отсталым (частично обучаемым) не развернута система образовательных услуг, необходимых для каждого из возрастных периодов: младенческого, дошкольного, школьного, юношеского. Отсутствие скоординированной адресной помощи по линии здравоохранения, образования и социальной защиты населения привело к изоляции глубоко отсталых детей от общества, так как большая их часть находится в учреждениях Минсоцзащиты, а ныне в Министерстве труда и социального развития, где основные усилия специалистов сосредоточены на лечении и социальном надзоре, тогда как их психолого-педагогическое сопровождение практически отсутствует. По существующему до сих пор положению о специальных образовательных учреждениях (дошкольных и школьных) дети с глубокими нарушениями интеллекта в них не принимаются, так как считаются «необучаемыми». Новый проект Положения о коррекционных учреждениях для детей с особыми потребностями, утвержденный Коллегией Министерства образования РФ 13 октября 1993 года, устраняет эти дискриминационные правила, но он еще не имеет законодательного и финансового подкрепления, хотя во многих регионах России по инициативе родителей и общественных ассоциаций делаются попытки открыть центры семьи и ребенка, центры реабилитации, в которых открываются группы для глубоко отсталых детей.

Относительно лиц с легкой степенью отсталости есть несколько проблем, решение которых на государственном уровне позволило бы более эффективно осуществлять работу по реализации имеющихся у них потенциальных возможностей. Эти проблемы следующие:

1. Изменение структуры и содержания их образования в специальной школе.

2. Создание гибкой системы альтернативного образования.

3. Законодательное и льготное право на трудоустройство, социальные условия для жизнеобеспечения.

Формами организации и образовательного пространства для умственно отсталых могут быть: дошкольные учреждения, специальные группы в условиях массовых дошкольных и школьных учреждений, специальные школы с 8-, 9-, 10-, 11-летним сроком обучения, школы-предприятия, центры дошкольной и постшкольной абилитации и реабилитации. Кроме того, подобные функции могут выполнять центры семьи и ребенка с коррекционными программами в помощь родителям по семейному воспитанию и разнообразными формами индивидуальной, групповой, коллективной поддержки на основе развивающих программ обучения, соответствующих школьному возрасту по своему содержанию базисному (государственному) стандарту, что не исключает расширения последнего дополнительными образовательными услугами. Естественно, что названные формы и варианты могут быть представлены на основе государственного, смешанного, частного, общественного финансирования.

Создание гибкой системы альтернативного образования предполагает организацию разнообразных форм интегрированного обучения и воспитания ребенка с особыми нуждами в условиях общеобразовательных учреждений. Решение этой проблемы, вероятно, потребует более длительного времени, так как наряду с экономическими трудностями, следует отметить ряд не менее важных вопросов, связанных с подготовкой в области коррекционной, социальной педагогики и психологии воспитателей, учителей, психологов, социальных педагогов из массовых общеобразовательных школ, что уже имеет место в ряде вузов России, однако, к сожалению, до сих пор не разработаны правовые, нормативные и финансовые документы, позволяющие внедрить широко распространенный за рубежом опыт.

Важнейшая общечеловеческая ценность, на которой основывается сегодня выживание человека и социальное развитие во всем мире, — это толерантное, терпимое отношение к людям, не похожим на остальных, восприятие детей с нарушениями развития прежде всего как детей.

Выполнение этого принципа сопряжено с соблюдением ряда предпосылок: предоставление нетипичным детям ряда прав и особых условий для развития, обучение их навыкам независимой, самостоятельной жизни, умению отстаивать свои права.

Кроме этого, необходимо формировать у детей активную жизненную позицию и положительный образ «Я», изменять социальное отношение к инвалидности, нетипичности в ближайшем и широком окружении ребенка и семьи. Навыки, знания и профессионально-личностные качества, необходимые вэтом случае специалисту, работающему в системе ребенок-семья-общество, развиваются в процессе практической работы и во время прохождения дополнительного обучения, повышения квалификации всех форм и уровней.

Хотя родители фактически могут многое сделать в отношении развития ребенка, имеющего нарушения развития, участие специалистов в решении этой проблемы необходимо. Специалисты помогают родителям понять состояние ребенка и их собственные ресурсы, правильно оценить ситуацию и найти пути ее преодоления. Они формируют единое сообщество, основной целью которого является вовлечение больного ребенка в общественные отношения и его развитие — его социализация, интеграция в общество. Реализовать поставленные задачи возможно лишь при участии команды специалистов, обеспечивающих поэтапное и комплексное проведение реабилитационных мероприятий, включающих в себя: медицинскую помощь, помощь психолога, социального педагога, юриста и др.

Наиболее приемлемой формой проведения социально-реабилитационных мероприятий и объединения усилий различных специалистов, обеспечивающих социальную адаптацию, социализацию и интеграцию больного ребенка в общество, является организация специализированных социально-реабилитационных центров помощи детям с нарушениями физического и психического развития и их семьям.

Осуществление социально-реабилитационных мероприятий в центре помощи детям с особенностями развития, в полном объеме возможно лишь при организации «командного» подхода в решении данной проблемы. Реабилитационные центры, созданные на межведомственной основе, то есть при участии различных министерств и ведомств (образования, здравоохранения, социальной защиты и др.), раскрывают широкий спектр услуг, что является существенным отличием от деятельности ведомственных организаций, предоставляющих узкую целенаправленную помощь в решении какой-либо одной проблемы.

Важнейшую роль в решении проблемы детской инвалидности и предоставлении необходимой помощи нетипичным детям и их семьям играет развитие в нашей стране сети социально-реабилитационных центров помощи детям с особенностями развития.

Процесс социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями (с проблемами) можно условно разделить на четыре основных этапа.

*1 этап. Определение уровня дезадаптации ребенка:*

*•* диагностика ребенка (уровень развития в соответствии с возрастом);

• ближайшее окружение (круг общения);

• места, где ребенок бывает;

• интересы и желания ребенка;

• возможности ребенка (компенсаторные и коррекционные): его реабилитационный потенциал в плане дальнейшего развития;

• социальный запрос семьи и ожидаемый результат.

На первом этапе определяется уровень социальной дезадаптации ребенка, его семьи и отдельных ее членов. Ключевым моментом в работе здесь является диагностика возможностей ребенка, социальный запрос семьи к специалистам и ожидаемый от реабилитационных мероприятий результат;

*2 этап. Конкретные шаги и оказание помощи:*

*•* включение ребенка в реабилитационные мероприятия;

• работа с ближайшим окружением;

• осознание (актуализация) ситуации;

• включение семьи в коррекционную работу с ребенком;

• коррекция семейных отношений, восстановление утраченных функций, формирование терапевтической и реабилитационной функции семьи;

• совместная работа реабилитолога и семьи над программой реабилитации ребенка (создание ситуации взаимодействия реабилитатор — ребенок — ближайшее окружение ребенка) — формирование адекватного запроса у ближайшего окружения к ребенку, специалистам-реабилитологам, обществу.

Осознание ситуации родителями и совместная работа над программой реабилитации — первый шаг создания ситуации взаимодействия реабилитатор — ребенок — ближайшее окружение ребенка. Поэтому включение семьи в реабилитационную работу с ребенком и коррекция семейных отношений требуют наибольшего внимания психолога-координатора.

На втором этапе ребенку и его семье оказывается конкретная помощь на основе индивидуальной программы, которая составляется при непосредственном участии семьи и всей команды специалистов Центра, работающих с данным ребенком. При составлении программы учитывается и уровень возможностей ребенка на данном этапе, и его интересы, и желания, возможности освоения им социального и жизненного пространства, его ближайшее социальное окружение (круг общения). Психолог проводит работу по созданию особой ситуации взаимодействия между специалистами-реабилитолагами, ребенком и его семьей. И здесь на первый план выдвигается задача по формированию адекватного социального запроса к специалистам и обществу в целом.

Способствование осознанию и принятию семьей проблем ребенка и его неуспехов или наличия болезни, инвалидности как свершившегося факта, побуждающего близких к активному поиску реальных путей достижения конкретных результатов в учебе, поведении, восстановительном лечении и социальной реабилитации в целом — один из самых тяжелых и длительных периодов в работе с семьей. Включение семьи в реабилитационную работу с ребенком и коррекция семейных отношений требуют на этом этапе наибольшего внимания как от психолога и социального педагога, так и от всех специалистов, включенных в команду. Поэтому необходимо оказание родителям психотерапевтической помощи, медико-психологического консультирования родителей, проведение курсов занятий с матерью по ее обучению методам наблюдения за психическим развитием ребенка, овладению приемами эмоциональных контактов с ребенком и формами сенсорно-перцептивных взаимодействий, стимулирующих его психическое развитие.

Особое место должно занимать проведение психокоррекционных (психотерапевтических) занятий и консультаций по сглаживанию, снятию тревоги и чувства вины у родителей, а также обучение рациональным методам ухода за ребенком.

Вместе с конкретными коррегирующими и реабилитационными мероприятиями в Центре, где ребенку оказывается помощь и где родители вместе с ним являются активными творческими участниками реабилитационного процесса, специализированная психологическая работа с родителями делает возможным переход к следующему этапу работы — интеграции.

*3 этап. Интеграция:*

• расширение круга общения (создание интегрированной среды) ребенка;

• профориентационные мероприятия;

• повышение уровня социально-психологической адаптивности ребенка и семьи к негативным тенденциям и воздействиям общества — подготовка семьи и ребенка к интеграции в детские учреждения, трудовой коллектив.

В процессе интеграции на первый план выдвигается задача повышения уровня социально-психологической адаптивности ребенка и семьи к негативным тенденциям и воздействиям общества. Усилия психолога-координатора направлены на координацию действий специалистов Центра, организующих интегративную среду, и на подготовку семьи ребенка к его поступлению в детские учреждения и трудовой коллектив.

На третьем этапе вместе с психологом все специалисты Центра работают над повышением уровня социально-психологической устойчивости ребенка и его семьи к негативным тенденциям и воздействиям общества. Психолог и социальный педагог на этом этапе берут на себя функцию координатора действий специалистов, организующих интегративную среду, а также подготовку ребенка к продолжению образования и поступлению в учреждение образования, а затем и в трудовой коллектив. А в дальнейшем они обеспечивают связь семьи со специалистами Центра и по мере необходимости проводят консультирование, психотерапевтическую поддержку семьи и ребенка.

*4 этап. Поддержка.*

Педагогический аспект имеет очень большое значение для всего процесса реабилитации в целом, для наиболее полного раскрытия реабилитизационного потенциала, интеграции ребенка в общество и вносит ощутимый вклад в повышение эффективности комплексной реабилитации. Прежде всего это коррекция и компенсация отклонений в развитии (слуха, зрения, интеллекта, двигательных нарушений, психологических нарушений) педагогическими методами коррекционной педагогики. В процессе обучения и воспитания происходит социализация, накопление жизненного опыта, знаний, подготовка к активному участию во всех сферах деятельности, снижение имеющейся социальной недостаточности. При тяжелом течении болезни методы лечебной педагогики позволяют отвлечь внимание ребенка от недуга.

Оптимальные результаты воспитания и обучения влияют на результативность других аспектов реабилитации — на восстановление и компенсацию утраченных функций, на коррекцию психологических нарушений (психологический аспект), на решение проблем социального характера. И не случайно, что ни одно реабилитационное учреждение не обходится без педагогической службы. И чем шире эта служба и лучше она организована, тем эффективней осуществляется реабилитация ребенка и интеграция его в общество. В этом процессе особое место принадлежит профессиональному обучению детей с отклонениями в физическом и умственном развитии, которое заключается в профессиональной ориентации и профессиональной подготовке.

Основная задача, стоящая перед педагогами, состоит в том, чтобы на основе использования различных форм и методов групповой и индивидуальной работы с детьми подготовить их к обоснованному выбору профессии с учетом их индивидуальных особенностей.

Формы и методы профориентационной работы в процессе трудового обучения разнообразны:

— профориентационный рассказ или беседа;

— занятия в кружках по интересам;

— освоение общетрудовых навыков, проба себя в различных видах труда в мастерских на занятиях труда и в группах;

— экскурсии на предприятия, профессиональные учебные заведения, в службу занятости;

— встречи со специалистами;

— использование средств массовой агитации: изготовление стендов, стенгазет, фотоальбомов, участие в конкурсах, выставках;

— цикл занятий «Основы производства. Выбор профессии».

Профориентационную работу можно разделить на ряд этапов:

*На первом этапе* (младший школьный возраст) осуществляется подготовка детей к трудовым усилиям, ознакомление их с профессиями (с учетом возрастных особенностей), с миром труда, формирование у них потребности своим трудом приносить пользу другим.

Достичь этого можно включением детей в посильный общественно-полезный труд, в различные виды учебной и трудовой деятельности.

*На втором этапе* (10—12 лет) дети включаются в общественно-полезный труд, у них формируются общественно значимые мотивы выбора профессии, интерес к конкретной трудовой деятельности.

*На третьем этапе* (12—14 лет) у детей должны быть сформированы систематические знания, а также умение ориентироваться в мире профессий, интерес к конкретной профессии.

*На четвертом этапе* (14—17 лет) основное внимание должно быть обращено на социально-профессиональную направленность подготовки к труду в сфере материального производства с учетом их психофизических возможностей.

При подборе профессии необходимо пользоваться «Перечнем профессий», выбирая подходящую по тяжести, условиям и характеру труда. Затем определяется учебное заведение, в котором можно получить эту профессию, — общего типа или специализированное, после этого совместно со службой занятости определяется, на каких предприятиях региона можно будет трудоустроить.

В процессе интеграции ребенка-инвалида с ограниченными возможностями большое место занимает трудотерапия.

Трудотерапия — широко применяемый универсальный метод реабилитации больных с самыми разными диагнозами и степенями нарушения психики или двигательных функций.

На занятиях по трудотерапии проводится работа по профориентации детей-инвалидов с целью дальнейшего трудоустройства (по возможностям ребенка) и как минимум — обучение элементарному самообслуживанию в быту для будущей жизни. Их учат приготовлению пищи, несложному ремонту одежды и обуви, домашней электро- и радиоаппаратуры, мебели, посуды и т.д. Используется принцип — профессия для человека, а не наоборот. Осуществляется знакомство с многообразием природных и промышленных материалов и объектов труда: древесиной, металлами, резиной, пластмассой, кожей, бумагой, нитками, тканями, фотоматериалами, глиной, пластилином, а также происходит знакомство с электричеством. Они узнают разнообразие профессий, их технологию и назначение, название различных инструментов, станков и других приспособлений, правила работы с ними.

При этом ведется учет возрастного образовательного уровня, психопатических особенностей индивидуальных возможностей подростков, их тяготений, привычек, интересов. Проводится большая работа с родителями, они принимают участие, иногда присутствуют на занятиях и радуются успехам своих детей, педагог родителям дает домашнее задание, чтобы дома они занимались со своими детьми, так как необходимо закрепление того, что ребенок узнает на занятиях по трудотерапии.

Дети-инвалиды приходят первый раз на трудотерапию, не умеют выполнять такие простые операции, как держать ножницы в руках, резать, склеивать бумагу, не знакомы с бытовыми приборами, не умеют готовить, мыть посуду, не знают, как нужно работать с нитками, бумагой, ватой, тканью, глиной, пластилином. Навыки, получаемые на трудотерапии, закрепляются и совершенствуются во время занятий по интересам.

Для каждого вида деятельности существуют уровни оценки развития ребенка, в соответствии с которыми педагоги должны вести учет успехов детей и делать выводы для себя, чтобы потом планировать свою дальнейшую работу с ними: 1) воспринимает и частично запоминает инструкцию мастера, содержание и последовательность операций, название материалов, инструментов; 2) выполняет работу вместе с мастером одной рукой; 3) выполняет работу с мастером своими обеими руками;

4) помнит последовательность операций, планирует свою работу, исправляет ошибки по словесной инструкции мастера;

5) всю работу выполняет до конца самостоятельно. Огромное значение в педагогической работе с детьми-инвалидами в процессе реабилитации придается игре. Для многих детей игра в Центре становится первым опытом общения со сверстниками и чужими взрослыми, первым опытом выполнения правил и поведения в обществе, овладения социальным пространством и познания окружающего мира со всеми его взаимосвязями и взаимозависимостями. Для многих детей этот вид деятельности довольно долго остается ведущим способом освоения мира и включения в социум.

Как видно из сказанного, в комплексной работе по социальной реабилитации детей с недостатками в умственном и физическом состоянии педагогическая работа занимает существенное место. Она выступает и как необходимый компонент на различных этапах воспитания и в разных видах социально-реабилитационной работы, и как особая образовательно-воспитательная деятельность. Ее выполнение требует специальной подготовки и навыков.

**Лекция 4. Социально-педагогическая деятельность с пожилыми людьми**

### 

**ПЛАН**

1. Пожилые люди, как особая социально-демографическая группа.
2. Социальные проблемы пожилых людей.
3. Социально-педагогическая работа с пожилыми людьми.

1. Пожилые люди, как особая социально-демографическая группа. Понятие «пожилого возраста» включает в себя не только биологические, но и социально-психологические характеристики. Для понимания логики дальнейших рассуждений, необходимо определить, по каким признакам можно объединить людей в данную социально-демографическую группу. Границы пожилого возраста подвижны. Они зависят от социально-экономического развития общества, достигнутого уровня благосостояния и культуры, условий жизни людей, менталитета и традиций того или иного социума. Развитие человечества и увеличение общей продолжительности жизни внесло свои коррективы в возрастные границы понятия «пожилой человек». Однако точное установление данных границ остается проблематичным в связи с несогласованностью сроков биологического, социального и психического развития человека. При этом, необходимо учитывать то, что каждый возрастной слой в обществе имеет свои внутренние характеристики, то есть любой возраст имеет свои возрастные стереотипы, представления о свойствах и возможностях того или иного возраста, понимание их возможностей и обязанностей на данной стадии жизни. А понятие «возрастная группа» включает в себя не только общность условного возраста её членов, но и, как определяет И.С. Кон возрастную субкультуру, то есть набор признаков и ценностей, по которым представители данного возраста осознают себя в качестве «мы», отличного от других возрастных общностей.

Современные исследователи различают несколько видов старости: хронологическую, физиологическую, психологическую и социальную и считают, что все её виды взаимообусловлены и оказывают определенное влияние друг на друга. При этом, календарный возраст не всегда играет ведущую роль. Хронический больной человек гораздо раньше начинает чувствовать преклонный возраст, чем физически крепкий и здоровый. Наступление разных видов старости обычно не совпадает по времени, они могут обгонять и отставать друг от друга. В то же время, можно говорить о том, что все эти процессы тесно взаимосвязаны и невозможно уверенно утверждать, какой из названных видов наиболее активно влияет на общий процесс старения. Скорость старения характеризуется как биологическими, так и социальными условиями.

Не существует четких границ и при определении хронологической старости, то есть того количества прожитых лет, после которого человека можно назвать пожилым или старым. Как уже говорилось, здесь многое зависит от достигнутого уровня благосостояния и культуры, условий жизни людей, менталитета и традиций того или иного общества.

Отечественные демографы С.Г. Струмилин, Б.Ц. Урланис и другие пожилой возраст определяли 60 – 69 годами, раннюю старость 70 – 79 годами и, наконец, глубокая старость, по их мнению, наступала после 80. Под физиологической или физической старостью сегодня принято понимать определенное состояние здоровья, совокупность статистических отклонений организма. Точно установить ее границы ещё труднее, чем при хронологическом подходе. Исследователи связывают это с тем, что процесс физического старения во многом индивидуален. В одном и том же пожилом возрасте одни люди могут быть здоровы и не стары, другие по состоянию своего здоровья как бы обгоняют свой возраст

Представление о социальной старости связано, прежде всего, с возрастом всего общества в целом и относится со средней продолжительностью жизни в определенной стране и определенном временном отрезке. Старение в большей степени социальный, чем биологический процесс, неодинаковый для разных эпох и культур, для представителей социальных слоев и групп. Если в девятнадцатом веке 55 – 60-летний человек воспринимался обществом как старый, и сам ощущал себя таким, то на рубеже тысячелетий люди в таком возрасте и старше ведут активный образ жизни.

Свой вариант определения возрастных границ пожилого возраста предлагает всемирная организация здравоохранения. Согласно этой классификации пожилые – это люди в возрасте от 60 до 74 лет, с 75 до 89 лет – старческий возраст, от 90 лет и старше – возраст долгожителей.

Однако, с точки зрения осмысления социальных проблем пожилых людей в России, нам кажется более удобным считать началом пожилого возраста возраст выхода на пенсию по старости, то есть для женщин – 55, а для мужчин 60 лет. Ведь именно формальный переход из категории трудоспособного населения в группу пенсионеров становится одной из основных причин усиления социальных проблем людей пожилого возраста. Причём данная социально-демографическая группа становится сегодня доминирующей не только в России, где наблюдается общее «старение» общества, но и во всем мире. По данным ООН, в 1950 г. в мире было 214 млн. людей старше 60 лет, в 2000 г. - 590 млн. людей, а в 2025 г. прогнозируется до – 1 100 млн. Численность пожилых людей за это время возрастет в 5 раз, тогда как население планеты увеличится лишь в 3 раза. В нашей стране, по тем же прогнозам, к 2013 г. более 30 % населения будет старше 60 лет.

Демографические тенденции тесно связаны с социально-экономической и социокультурной ситуацией в государстве. Реформирование различных сфер российского общества в последнее десятилетие резко ухудшило социальное положение почти всех категорий населения. Одной из особо уязвимых групп стали пожилые люди. Для того, чтобы оказывать этим людям действенную помощь, необходимо четко представлять виды и уровни существующих проблем.

2. Социальные проблемы пожилых людей. Социальные проблемы пожилых людей достаточно разнообразны, их спектр зависит как от объективных, так и от субъективных факторов, однако можно попытаться условно объединить их в несколько групп – это проблемы материально-финансового характера, медико-социальной реабилитации и психологического благополучия пожилых. При этом, необходимо отметить, что решение проблем психологического благополучия не менее важно, чем поддержание достойного уровня доходов пожилых людей или оказание им качественных услуг в сфере медико-социальной реабилитации. К сожалению, достаточно часто это направление социальной поддержки остается нереализованным. Переход в категорию пожилых людей (выход на пенсию) связан, прежде всего, с осознанием человеком того, что он вступает в последний этап своей жизни. Впереди неизбежное старение, болезни, полное или частичное ограничение жизнедеятельности. Осознание всего этого, размышления о неизбежности приближающейся смерти вызывают осложнения психологического плана, причем уровень этих осложнений зависит от субъективных качеств личности. И, наконец, к психологическим проблемам можно отнести резкое сужение контактов пожилого человека, которое может привезти к полному одиночеству. Уменьшение возможностей для общения связано с тем, что человек «выпадает» из трудового коллектива, больше времени проводит дома. В этом возрасте уходят из жизни многие друзья, родственники и сверстники, что также сужает контакты, а приобретение новых друзей становиться затруднительным. Особенно эта проблема актуальна для пожилых людей, живущих отдельно от своих взрослых детей.

К материально-финансовым проблемам этой категории населения России, несомненно, относится низкий уровень пенсий, который, зачастую, находится ниже уровня бедности. Индексация пенсий только в последние годы стала проводиться, относительно регулярно, однако её коэффициент пока отстает от уровня инфляции. Финансово-экономический кризис 17 августа 1998 г. существенно ухудшил материальное положение пенсионеров, доведя многих из них до полной нищеты. За последнее время государство нашло возможность дважды проиндексировать пенсии: в ноябре 1999 и феврале 2000 г. пенсии были увеличены в общей сложности на 40%. С мая 2000 г. правительство приняло решение об увеличении коэффициента соотношения средней пенсии к средней заработной плате, что также вызовет повышение её номинального уровня. Однако и этот уровень является недостаточным для достойной жизни пожилых людей.

Однако, несмотря на все сложности, можно говорить, что сегодня руководству страны удаётся принимать меры, способствующие постепенному повышению доходов пенсионеров.

Другой социальной проблемой пожилых людей, решение которой во многом способствовало бы повышению их благосостояния, является проблема трудовой занятости этой категории населения. Как уже говорилось выше, далеко не все из них к пенсионному возрасту теряют трудоспособность. Многие по состоянию здоровья еще долгие годы могут заниматься производственным трудом, а значит иметь ещё один источник доходов. Однако, сегодня определенное количество пенсионеров работает лишь в бюджетной сфере (педагоги, врачи, работники культуры и т.д.). Это связано с тем, что, с одной стороны, финансирование их заработной платы производится не за счёт средств предприятий, а из бюджетов разного уровня. С другой стороны, невысокая заработная плата в бюджетной сфере способствует возникновению вакансий, которые занимают пенсионеры. Те же люди, которые работали в различных формах акционерных предприятий (заводы, фабрики, НИИ и т.д.) по достижении пенсионного возраста, практически сразу увольняются в связи с уходом на пенсию.

По данным Госкомстата РФ из 166 тыс. пенсионеров, рискнувших обратиться в государственные службы занятости в 2012 г. по вопросу трудоустройства, получили работу только 31 тыс. человек или менее 20 %. Пожилых людей, и даже людей предпенсионного возраста практически выталкивают на пенсию, освобождая место молодым. Это не только отечественная проблема. В США по инициативе Президента Р. Рейгана еще в 1988 г. был принят специальный закон, запрещающий какую-либо дискриминацию при приеме на работу людей в возрасте до 70 лет. В принципе не должно быть вообще никаких ограничений, в том числе и для тех, кому за 70 лет.

Старение сопровождается неуклонным увеличением риска смерти, отражающим снижение жизнеспособности организма, его диапазона адаптационных возможностей. Достаточно острой является проблема ограничения жизнедеятельности, которая понимается, как «…полное или частичное отсутствие у человека способности или возможности осуществлять самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение, контроль над своим поведением, а также заниматься трудовой деятельностью». Престарелому человеку и его семье нужна помощь и поддержка – психологическая, медицинская, социальная. И цивилизованность сегодняшнего общества определяется в частности тем, насколько широка сеть специализированных учреждений, оказывающих помощь пожилым людям в решении их медико-социальных проблем.

3. Социально-педагогическая работа с пожилыми людьми. В развитых странах социальная защита всех категорий населения осуществляется как через систему государственных учреждений, так и внегосударственными благотворительными организациями. В России частные формы поддержки и помощи людям пожилого возраста развиты пока очень слабо и основную роль в их социальной защите играет государство, которое осуществляет её различных видах через структуру общих и специализированных учреждений. На государственном уровне обеспечивается гарантированное предоставление законодательно установленных размеров пенсий, пособий, различных видов натурального обеспечения, широко спектра услуг и льгот. Одной из основных задач этого направления социальной защиты пожилых людей на современном этапе является обеспечение достойной жизни данной категории населения через повышение уровня их доходов.

Бюджет ПФ складывается из суммарных отчислений работающих граждан (1 % от начисляемой заработной платы) и предприятий – работодателей (28 % от фонда заработной платы). Однако в связи с тем, что финансовая ситуация на многих крупных предприятиях находится в кризисном состоянии они имеют большие долги по перечислению взносов в ПФ РФ. Ряд частных коммерческих предприятий преднамеренно скрывает реальный уровень заработной платы своих сотрудников для того, чтобы уменьшить сумму отчислений. Постепенное оздоровление экономической ситуации в стране приводит к улучшению ситуации с бюджетом Пенсионного Фонда, а введение с 1997 г. системы идентифицированного учета отчислений физических лиц должно привести к уменьшению количества скрываемых доходов.

Облегчению материального положения пенсионеров способствуют различные льготы, вводимые для этой категории граждан на федеральном и региональном уровнях. К ним можно отнести бесплатный проезд в муниципальном автотранспорте, обеспечение лекарственными препаратами бесплатно или с 50% скидкой, снижение стоимости проезда в электропоездах в летний период и т.д. Для ветеранов труда введена 50% льгота по оплате коммунальных услуг, электроэнергии, пользования телефоном. Большое количество льгот предоставляется участникам Великой Отечественной войны согласно закону о ветеранах, принятого к 50-летию Победы в 1995 г.

Важная роль в социальной защите пожилых людей принадлежит учреждениям, обеспечивающим стационарные и нестационарные формы обслуживания. К стационарным формам можно отнести дома-интернаты, сеть которых существует ещё с советских времен, а количество этих учреждений приближается в нашей стране к тысяче. Они предназначены, в основном, для одиноких пожилых людей, испытывающих в силу возраста или болезней затруднения в организации быта. Кроме того, дома-интернаты позволяют решать проблемы общения, досуга и медицинского обслуживания пенсионеров. Однако, построенные по типу общежитий, они далеко не всегда удовлетворяют в уровне комфорта и уюта, качестве питания и обслуживания. Более перспективной формой таких учреждений становятся дома ветеранов, которые представляют собой обычные жилые дома, все квартиры, в которых занимают люди пожилого возраста. Первые этажи в этих домах отводятся под социальную инфраструктуру: магазин, аптека, парикмахерская, прачечная, комнаты для проведения досуга и занятий спортом, медицинский пункт, в котором круглосуточно дежурят врач и медицинская сестра. Таким образом, при достаточно высоком уровне автономизации (отдельные квартиры, вместо комнат в домах-интернатах) пенсионерам предоставляется большой спектр социальных услуг и возможностей для медико-социальной реабилитации. Один из таких домов был открыт в г. Бердске НСО в мае 2000 г.

Службы срочной социальной помощи обеспечивают остро нуждающихся горячим (и чаще всего бесплатным) питанием, поддерживают их через выдачу продуктовых наборов, одежды, обуви, предметов первой необходимости. Формы стационарной о нестационарной помощи людям пожилого возраста развиты в большей или меньшей степени в различных субъектах Российской федерации. Уровень их развития во многом зависит от заинтересованности и активности местных органов самоуправления. Тем не менее, все они должны быть основаны на следующих принципах социальной помощи:

* адресности, предусматривающем учет потребностей клиентов социальной работы в определенных формах и видах социальной защиты;
* гарантированности, то есть обязательности оказания социальной помощи людям пожилого возраста;
* комплексности, предполагающий предоставление пенсионерам нескольких видов социальной помощи одновременно;
* дифференциации, то есть учета при организации социальной защиты региональной, половозрастной и культурной специфики;
* динамики социальной защиты, который предусматривает пересмотр социальных нормативов в связи с ростом стоимости жизни.

Социальная помощь и поддержка пожилых людей – одно из важнейших направлений социальной политики государства. Но во многом эмоциональное состояние представителей этой возрастной группы зависит и от отношения к ним окружающих, близких людей и людей незнакомых. Уважение к старости, к заслугам и возрасту пожилого человека – это показатель культуры общества.

**Лекция 5. Социально-педагогическая деятельность с детьми девиантного поведения**

**ПЛАН**

1. Понятие социальной нормы. Девиантное и деликвентное поведение как отклонение от социальной нормы.
2. Причины социально-негативного (девиантного) поведения ребенка, подростка.
3. Социально-педагогические технологии в работе с детьми данной категории.

**1. Понятие социальной нормы. Девиантное и деликвентное поведение как отклонение от социальной нормы.** Для рассмотрения проблемы педагогической работы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения необходимо уточнить, что представляет собой данная категория людей, каковы основные причины, обусловливающие их формирование.

Под нормой понимают (от лат. norma) правило, точное предписание, установленную меру. Выражение «социальная норма» («социальные нормы») — это официально установленные или сложившиеся под воздействием социальной практики правила общественного поведения и проявления человека в конкретно-исторических условиях жизни общества. Они определяют сложившиеся или установленные (дозволенные или обязательные) стандарты поведения личности в группе, соблюдение которых выступает для индивида необходимым условием взаимодействия.

В социальных нормах преломляется и отражается предшествующий социальный опыт общества и современное осмысление окружающей действительности. Они закрепляются в законодательных актах, должностных инструкциях, правилах, уставах, других организационных документах, а также могут выступать в виде неписаных правил среды. Сгруппированные по основным нормообразующим факторам, они подразделяются на правовые, нравственные, этические, религиозные и др. Эти нормы служат критерием оценки социальной роли человека в любой конкретный момент и проявляются в его повседневной жизни и деятельности.

Социальная роль человека выступает обобщенным способом выполнения им (оценки его) определенной социальной функции, проявляющейся в совокупности соответствующих действий. Она определяется общественным статусом личности человека, который, в свою очередь, определяется его положением в среде (социуме), правами и обязанностями. Поведение человека в общественной среде зависит от понимания им своей роли, отношения к ней, стремления и желания ее выполнять.

Человек одновременно выполняет комплекс социальных ролей: гражданина, специалиста, сына, отца, брата, участника действия, члена коллектива и пр. В процессе социального развития и воспитания человек усваивает опыт выполнения необходимых ему социальных ролей для самореализации как личности.

Отклоняющееся поведение — термин, обозначающий поведение, не соответствующее принятым в обществе нормам и ролевым предназначениям. «Отклоняющееся» поведение последнее время часто называют — девиантным (от лат. deviatio — отклонение), или делинквентным (от лат. delinguens — правонарушитель). Под девиантным поведением понимается система поступков или отдельные поступки, действия человека, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм. Чаще всего под девиантным поведением понимают отрицательное (негативное) отклонение в поведении человека, противоречащее принятым в обществе правовым и нравственным нормам.

Делинквентное поведение человека свидетельствует о том, что его отклоняющееся поведение выходит за рамки закона, проявляется в уголовно наказуемых действиях, которые подлежат административным воздействиям.

Проблемами, связанными с деятельностью по предупреждению (профилактике) и преодолению девиантного поведения человека либо групп людей занимается отрасль социальной педагогики — превентивная педагогика.

Существуют различные теории формирования девиантного поведения человека. Среди них: *биологические:* своеобразие внешнего вида предопределяет склонность человека к правонарушению (Ломброзо, Шелдон); *психологические:* особенности психики человека являются той основой, которая определяет его склонность к конфликтам, правонарушениям (Фрейд); *социологические:* девиантное поведение человека является следствием усвоения им негативного социального опыта, сформировавшегося противоречия между результатом воспитания и требованиями среды и пр. (Дюркгейм, Мертон Миллер и др.).

И биологические и психологические теории выделяют то особенное в личности, которое может привести к ее девиантному развитию. Они свидетельствуют о том, что человек с рождения может иметь определенное предрасположение к девиации. Однако это может реализоваться только при неблагоприятных для него условиях жизнедеятельности и воспитания, превращаясь в те самые основы его личности, которые и определяют в последующем негативное (девиантное или делинквентное) поведение.

*В основе социально-негативного отклоняющегося поведения человека лежат результаты его социального воспитания, усвоения им негативного социального опыта поведения.* Это проявляется в отрицательной направленности личности (интересах, потребностях, мотивах, целях, идеалах), негативных привычках и вызванных ими положительных чувствах (внутреннего удовлетворения), которые становятся регуляторами его антисоциального, аморального поведения.

Чтобы эффективно решать вопросы работы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения, необходимо выявить основные факторы, обусловливающие их формирование. По данным различных исследователей девиантного поведения человека, таких факторов достаточно много, и потому различные авторы группируют их по различным основаниям. Это позволяет наиболее полно представить всю сложность причин формирования отклоняющегося поведения на различных этапах возрастного развития человека.

**2. Причины** **социально-негативного (девиантного) поведения** **ребенка, подростка.** К таким группам факторов и их составляющих следует отнести:

*I. Отклонения в психическом и физиологическом развитии:*

а) низкий уровень интеллектуального развития от рождения или как результат черепно-мозговой травмы;

б) эмоционально обусловленные отклонения активно-волевой сферы, способствующие формированию повышенной возбудимости, аффектов, импульсивности в действиях и поступках, жажды наслаждений, злорадства и издевательств над окружающими, деспотизма, бродяжничества и пр.;

в) незавершенность процесса формирования личности, приводящая к сложностям во взаимоотношениях со сверстниками.

Возможные отклонения и своеобразие развития ребенка выдвигают следующую группу факторов, сказывающихся на формировании его девиантности.

*II. Несоответствие условий и методов воспитания индивидуальным особенностям ребенка. Различные отклонения в развитии ребенка диктуют необходимость их учета в воспитании. Оно должно ориентироваться на сдерживание или стимулирование развития тех или иных возможностей ребенка в познавательной, чувственной и волевой сферах, развитие компенсаторных механизмов, позволяющих преодолеть недостатки и пр.*

*III. Несоответствие коррекционного воздействия своеобразию развития подростка. Сложность и своеобразие развития в подростковый период настоятельно диктует необходимость обеспечения наиболее целесообразного и оптимального воспитательного воздействия, с учетом проблем, характерных для этого возраста. Неслучайно, наиболее сложным в воспитании выступает подростковый, отроческий возраст (11*—*13, 14*—*15 лет)* — *переходный возраст. В социальном плане подростковая фаза* — *это продолжение первичной социализации. Подростки этого возраста, как правило, школьники, они находятся на иждивении родителей (или государства), их ведущей ролью остается учеба. Это сложный период завершения детства и начала «вырастания» из него.*

Юношеский возраст (от 14 до 18 лет) представляет собой в буквальном смысле слова «третий мир», существующий между детством и взрослостью. Биологически — это период завершения физического созревания. Большинство девушек и значительная часть юношей вступают в него уже постпубертатными, однако в течение этого периода решается задача многочисленных «доделок» и устранения диспропорций, обусловленных неравномерностью созревания.

К проблемам подросткового возраста, игнорирование которых приводит к отклоняющемуся поведению, относятся:

а) кризисные явления, характеризующие психофизиологическое развитие в подростковом возрасте:

— ускоренное или неравномерное развитие организма в период полового созревания;

— недостаточность развития сердечно-сосудистой системы, влияющей на физическое и психическое самочувствие подростка;

— «гормональная буря» эндокринной системы в период полового созревания, проявляющаяся в повышенной возбудимости, эмоциональной неустойчивости;

б) обострение взаимоотношений со взрослыми, прежде всего с родителями, учителями, проявляющееся в моральном «конфликте» младших и старших, в неадекватном чувстве взрослости и неприятии требований к себе;

в) стремление заменить отношения с позиции «морали подчинения» на «мораль равенства»;

г) повышенная критичность в отношении поведения взрослых и их оценочных суждений;

д) изменения в характере взаимоотношений со сверстниками, потребность в общении, чрезмерное стремление к самоутверждению, приводящие порой к негативным формам и др.

*IV. Негативные факторы среды формирования личности:*

а) Проблемы семьи: неполные семьи, семьи с одним ребенком, многодетные семьи, дистантные семьи и др., что ведет либо к недостатку педагогического влияния на ребенка, формированию его личности со стороны только одного из родителей, либо к чрезмерному вниманию и попустительству в процессе воспитания.

б) Безнравственная обстановка в семье: пьянство, ссоры, драки, грубость во взаимоотношениях, нечестность и пр., что создает негативный пример для подражания, формирует соответствующее мировоззрение.

в) Негативные факторы семьи, семейной обстановки, способствующие формированию у ребенка, подростка отрицательное отношение к дому, семье, родителям. Это побуждает воспитанника стремиться уйти из дома и значительную часть времени проводить вообще вне дома. В таком случае формируется категория «детей улицы», детей безнадзорных и беспризорных. Этому способствуют:

— агрессивная обстановка в доме, грубость по отношению к ребенку;

— длительное невнимание к интересам, проблемам ребенка;

— переключение родителей на свои личные проблемы и предоставление ребенка самому себе в течение длительного времени;

— перекладывание воспитания ребенка на дедушку и бабушку без соответствующей поддержки их. С возрастом пожилые люди часто оказываются неспособными обеспечивать необходимое воспитательное воздействие на внуков, что приводит их к безнадзорности. Нередко еще с раннего детства они допускают излишнее попустительство, и внуки начинают «управлять» старшими;

— недостатки воспитания, отсутствие у ребенка здоровых интересов, увлечений, усидчивости и пр.

г) Негативные факторы средового воздействия на человека в процессе его развития (негативные увлечения в домашней обстановке, факторы улицы, непедагогическое использование возможностей игры в развитии ребенка и пр.).

д) Отрицательное влияние ближайшего окружения и прежде всего антипедагогическое поведение старших, родителей, негативное поведение сверстников и пр.

е) Негативное влияние средств массовой информации, особенно телевидения, видеопродукции.

Имеются и другие средовые факторы, негативно сказывающиеся на воспитании человека.

*V. Недостатки в воспитании ребенка, подростка:*

а) Ошибки семейного воспитания.

б) «Тепличные» условия, отстранение ребенка от сложных жизненных проблем, от любой активной деятельности, способствующие формированию черствости, инфантильности и неспособности сопереживать человеческим трагедиям, преодолевать жизненные трудности в критической ситуации.

в) Ошибки и упущения в процессе обучения и воспитания в образовательном учреждении, особенно в детском саду и школе.

г) Негативные нравственные ориентиры воспитания.

д) Привитие ребенку, подростку определенных негативных моделей жизни и деятельности (самореализации в жизни). В этих условиях личность начинает идентифицировать себя с героями различных приключений, «примерять на себя» различные виды деятельности, поступки. Особенно этому способствует телевидение, кино, видеофильмы, которые выступают своего рода «учебниками» различных форм преступной деятельности.

е) Средовые негативные «ожидания» по отношению к ребенку, подростку из неблагоприятной семьи, имеющему соответствующее окружение, проявившему нарушения дисциплины и пр. Такие ожидания часто в прямой или косвенной форме провоцируют ребенка к правонарушению.

ж) Приобщение ребенка, подростка к спиртным напиткам, наркотикам, курению, азартным играм.

з) Отсутствие единства и согласованности в воспитательной деятельности родителей в семье, во взаимодействии семьи и школы, а также семьи, школы и административных органов по работе с детьми и подростками и пр.

и) Недостатки системы перевоспитания, исправления правонарушителей и последующей адаптации их в повседневной жизни (социальной среде).

*VI. Негативная личностная позиция самого ребенка, подростка:*

а) Отклонения в самооценке подростка:

— завышенная — ведет к возникновению чрезмерной самомобилизации, которая в сочетании с аморальной способностью самовыражения приводит к правонарушениям;

— заниженная — рождает неуверенность, поведенческий дуализм, раздвоенность личности, что создает проблемы для такой личности в коллективе, сдерживает самовыражение.

б) Отклонения в личностных притязаниях подростков. Они, как правило, вытекают из отклонений в самооценке. Притязания, собственно, предопределяют личную позицию подростка и их активность в достижении целей.

в) Безразличие к нравственному самосовершенствованию.

г) Негативно реализуемая потребность в самоутверждении у подростков с отклонениями в поведении, нездоровое соперничество.

д) Сложность формирования у ребенка, подростка, юноши потребности и активное желание в самоисправлении;

е) Стремление подростка к общению, участию в молодежных компаниях, в том числе и асоциальной направленности. Таких объединений достаточно много. Известна следующая типология объединений с девиантным поведением и антиобщественным сознанием:

— случайная группа — например, затевающая драки на дискотеках, стадионах и в других местах, однако имеющая свои неписаные групповые нормы и ценности. Причем вхождение в случайную группу воспринимается как сигнал об освобождении от социального контроля, как возможность «отпустить тормоза». Кроме этого, хорошо известно, что действия, совершенные индивидом в толпе, кажутся ему анонимными, как бы не личными действиями.

— ретристская группа (под ретризмом в социологии и психологии понимается стремление человека к уходу от действительности, от жизненных трудностей. Крайний вариант ухода от действительности — это суицид). Обычное занятие ретристских групп — бесцельное времяпрепровождение, сомнительные развлечения, токсикомания и наркомания;

— агрессивная группа — основана на наиболее примитивных представлениях об иерархии ценностей и минимуме культуры. Такой тип группировки дошел из глубокой древности до наших дней практически в неизменном виде. Характерными особенностями агрессивных групп являются жесткая иерархическая структура, сильное групповое давление на ее участников, серьезные санкции за нарушение групповых норм, психологической основой которых являются резкое противопоставление: «мы — они».

Для криминогенных групп особенно характерными чертами являются внушаемость и конформизм. Выходят члены «стай», как правило, из конфликтных семей. А отсюда примитивный уровень мышления.

В группировке подросток проходит своеобразную школу ложного коллективизма, риска, «романтики», жестокости и подлости. Здесь его поддерживают материально, убеждают, что он «все может». Такие «стаи» обоснованно называют молодежными бандами.

Кроме факторов, обусловливающих формирование негативного, отклоняющегося поведения детей и подростков, необходимо определить и наиболее важные направления педагогической деятельности по их профилактике и преодолению. Следует подчеркнуть, что наиболее уязвимыми в процессе формирования у человека стереотипа негативного поведения являются ранний и подростковый возраст. Именно в этот период возрастного развития человека имеет место наибольшая опасность утверждения в нем социально-негативного (девиантного) поведения. Наиболее важным фактором в формировании девиантности ребенка, подростка выступает семья.

**3. Социально-педагогические технологии в работе с детьми данной категории.** Выделяются следующие основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению социально-негативных форм девиантного поведения детей и подростков:

*I.* *Повышение роли семьи в профилактике социально-отклоняющегося поведения у детей.*

Это одно из наиболее важных направлений в деле профилактики формирования отклоняющегося поведения у детей и подростков. С древнейших времен известно, что корни порока идут от семьи. Многие проблемы можно решить, если суметь создать наиболее благоприятные возможности семейной жизни и семейного воспитания для детей. Реализация этого направления требует решения комплекса проблем внесемейного и внутрисемейного характера.

*Прежде всего требуется решить проблему подготовки будущих родителей к семейной жизни и воспитанию своих детей.*

Издревле известна важнейшая задача семьи: готовить детей к «домострою». Об этом свидетельствуют многие исторические памятники, дошедшие до наших дней. Среди таких исторических документов: «Изборник Святослава», «Поучение Владимира Мономаха», «Домострой», «Юности честное зерцало», «Гражданство обычаев детских» Е. Славинецкого, «Обед душевный», «Вечеря душевная» С. Полоцкого и т.д. На это обращали внимание известные ученые России, педагоги и психологи В. Н. Шелгунов, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, К. Вентцель, А.Н. Острогорский и др. Подготовка молодых людей к семейной жизни включает, в свою очередь, большой комплекс направлений, решаемых в семьях, в школах, а также в формируемых общественных и государственных центрах молодой семьи, семьи и детей, семей, имеющих детей с особыми нуждами и др. Каждый центр решает свои задачи, а вместе — общую: подготовку молодых людей к семейной жизни и помощь семье в воспитании детей.

В целом подготовка молодых людей к семейной жизни и воспитанию детей включает изучение следующих разделов:

— основы взаимоотношения в семье;

— внутрисемейные конфликты, причины их возникновения, возможности предупреждения и пути преодоления;

— основы ведения семейного хозяйства, экономика семьи;

— основы семейного воспитания на различных этапах возрастного развития ребенка, подростка (данное направление решается чаще всего через школу либо центры по работе с семьей по мере роста ребенка) и др.

Непосредственно подготовка родителей к воспитанию детей представляет достаточно емкую педагогическую проблему. Для ее решения в начале века А. Дернова-Ярмоленко рекомендовала учить молодую маму: методике изучения ребенка на различных этапах его возрастного развития; пониманию влияния на ребенка окружающей среды; умению считаться с окружающей средой, пользоваться ею; методам и методике воспитательного воздействия на детей на различных этапах их возрастного развития. Наряду с изложенным для матерей рекомендовались специальные курсы по изучению ненормальных, отсталых, слабых детей и детей, трудных в воспитательном отношении, беседы о значении искусств в деле воспитания, физические упражнения и игры детей, прогулки и экскурсии с детьми и др.

Во-вторых, *создание благоприятной нравственной обстановки в семье и во внутрисемейных взаимоотношениях.*

Обстановка в семье — это та среда, где прежде всего формируются основы мировоззрения растущего человека. С раннего детства ребенок именно в семье, в той обстановке, в которой он живет, развивается и воспитывается, усваивает то, какими должны быть отношения между людьми (мужчины к женщине, взрослых к детям, детей к взрослым), знакомится с основами культуры общения и поведения, проведения досуга и пр. Одновременно в семье формируется будущий семьянин, человек, создающий, укрепляющий и реализующий потенциал семьи в соответствии с ее социальным предназначением.

Следует подчеркнуть, что безнравственная обстановка (пьянки, драки, истерические крики, грубость) помимо отрицательного примера может привести к серьезным психическим травмам ребенка, преодолеть которые в последующем исключительно трудно. Негативные проблемы семьи и семейного воспитания отрицательно сказываются на физическом, психическом и социальном развитии растущего человека.

В-третьих, *предупреждение ошибок в семейном воспитании.*

Как правило, в каждой нормальной семье родители заинтересованно относятся к воспитанию своих детей. Однако педагогическая неподготовленность нередко приводит к типичным ошибкам. Такие ошибки описаны в литературе. К наиболее характерным из них можно отнести:

— Антипедагогическое поведение родителей как пример для подражания. Характерное проявление поведения родителей через так называемые «ложные авторитеты» описал А.С. Макаренко. Он, в частности, выделял авторитеты подавления, чванства, педантства, резонерства, подкупа.

— Утрата связи между родителями и детьми. Сохранить нормальные взаимоотношения между детьми и родителями удается, к сожалению, далеко не всем родителям. Утрата внутренней связи значительно снижает возможности целесообразного педагогического воздействия родителей на детей особенно в подростковом возрасте, когда оно наиболее важно.

— Типичные ошибки, совершаемые родителями в процессе воспитания: попустительско-снисходительный тон; позиция круговой обороны: «наш ребенок всегда прав»; демонстративность — активное утверждение «достоинств чада» в его присутствии; педантичная подозрительность; жестко-авторитарный стиль; постоянное увещевание; равнодушие; воспитание по типу «кумир семьи»; непоследовательность, несогласованность воспитателей и др.

В-четвертых, *формирование у ребенка твердых нравственных ориентиров, нравственной позиции.*

Речь идет о формировании главного стержня, определяющего последующую позицию человека в оценке себя, окружающих людей, происходящих событий, своих действий и поступков, а также активность и направленность усилий в работе над собой. Нравственное воспитание начинается с самого раннего возраста. Упущение в этом отношении приводит к невосполнимым последствиям в воспитании человека.

В-пятых, *воспитание с раннего детства волевых качеств и чувства собственного достоинства, что позволит сформировать у человека нравственно-волевые качества.*

Волевые качества — это тот инструментарий, который позволит человеку самореализоваться, отстоять свою позицию, сохранить свое «я». Отсутствие волевых качеств превращает человека в стадное существо и может привести его под влияние другого, нередко социально-негативного лидера. В такой ситуации безвольный человек вполне может оказаться соучастником социально опасных действий группы. Нравственная основа развития личностных качеств человека определяет направленность его волевой активности.

В-шестых, *недопущение насилия над ребенком, подавляющего волю, либо, наоборот, формирующего культ силы, стимулирующего воспитание агрессивности к слабым, немощным.*

Ф.М. Достоевский в романе «Братья Карамазовы» устами Ивана Карамазова отмечает, что «есть особенное свойство у многих в человечестве — это любовь к истязанию детей... незащищенность-то этих созданий и соблазняет мучителей, ангельская доверчивость дитяти, которому некуда деться и не к кому идти».

Специалисты-психологи рекомендуют воспитателям в процессе применения принуждения в воспитании учитывать следующее:

— не применять физическое наказание детей младше 3 лет, так как это влияет на проявление их активности;

— воздерживаться от наказания детей и особенно подростков в присутствии сверстников. Публичное унижение подавляет волю, травмирует психику;

— наказывать с применением силы за любую вину девочек старше 10 лет и мальчиков старше 14 лет. Переходный возраст особенно нетерпим к таким воздействиям и может приводить к серьезным психическим травмам, формировать отчуждение родителей от детей;

— наказывать ребенка хладнокровно, безжалостно, устраивать своего рода экзекуции как какую-то работу.

Следует помнить, что на воспитании ребенка отрицательно сказывается также, постоянная угроза родителей наказанием, считая, что этого достаточно. Ребенок в этом случае привыкает к угрозам и не реагирует на них.

Применяя наказание, важно ни в коем случае не допускать унижения достоинства ребенка. Необходимо сделать все возможное, чтобы ребенок не совершил действий и поступков, за которые бы следовало его наказывать. К. Венцель, известный отечественный педагог конца прошлого — начала нынешнего века, рекомендовал не применять наказаний, в случае нарушения норм поведения со стороны ребенка, ставить его в такие условия, когда бы он сам убеждался в пагубности своих действий.

В-седьмых, *недопущение приобщения детей и подростков к спиртным напиткам, курению, азартным играм.*

В современных условиях значительная часть проступков со стороны подростков и юношества совершается в состоянии алкогольного опьянения. Приобщение подростка к наркотикам, с одной стороны, способствует разрушению организма, его деградации, делает его уязвимым по отношению к опасным инфекционным заболеваниям (например, СПИД), с другой — их употребление требует больших материальных средств, что побуждает наркомана к уголовно наказуемым действиям.

В процессе воспитания с раннего детства постепенно и убедительно ребенку разъясняют сначала в семье, а потом и в школе пагубность алкоголя и наркотических средств. Однако наиболее действенным средством воспитания выступает личный пример родителей, старших братьев и сестер, старших товарищей.

В-восьмых, *побуждение ребенка к самовоспитанию и обучение его методике работы над собой.*

С давних пор известно, что важнейшая задача воспитания — подготовить человека к самовоспитанию. Чем старите человек, тем и его роль в самосовершенствовании возрастает. Семья в этом плане не только способствует формированию нравственных ориентиров, развитию волевых качеств, но и помогает освоить навыки работы над собой.

*II. Повышение воспитательной роли образовательных учреждений в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков.*

В школе работают специально подготовленные педагоги. Этим специалистам вверяются дети и подростки для дальнейшего обучения и воспитания. Ошибки и упущения в педагогической деятельности преподавателя дорого обходятся их воспитанникам.

В условиях образовательного учреждения ребенок сталкивается с еще одним воспитателем — коллективом. Он входит в различные группы, ощущает на себе их влияние.

Учитель, воспитатель образовательного учреждения имеет возможность влиять на воспитанника не только непосредственно, но и опосредованно: через преподаваемый учебный предмет, коллектив класса, товарищей, микрогруппы.

Путями повышения воспитательной роли образовательного учреждения выступают:

— повышение качества подготовки преподавательского состава, формирование у него высокой педагогической культуры;

— создание наиболее благоприятной обстановки в условиях образовательного учреждения для педагогической деятельности;

— побуждение преподавательского состава к самосовершенствованию, повышению своего педагогического мастерства и педагогической культуры;

— создание при образовательных учреждениях социальной службы, способствующей индивидуализации работы с детьми и подростками девиантного поведения, оказывающей помощь учителю и родителям в работе с ними;

— развитие системы внеучебной воспитательной работы с детьми и подростками в условиях образовательного учреждения.

*III. Развитие целесообразного взаимодействия семьи и школы; семьи, школы и административных органов по месту жительства в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков.*

Единство семьи и школы объединяет и усиливает воспитательное влияние на детей и подростков. С этой целью, практикуется:

— организация методических семинаров при школах для родителей (родительский лекторий, родительский семинар);

— повышение роли родительских комитетов в жизни школы, детского сада, усиление связи родителей и учителей;

— создание попечительских родительских организаций при образовательном учреждении;

— приобщение к активному участию родителей в мероприятиях класса, школы;

— посещение учителями детей на дому (проявление заинтересованного участия в том, как живут ученики);

— помощь и поддержка родителей в воспитательной работе с детьми со стороны учителя, социального педагога школы.

*IV. Управление наиболее целесообразным влиянием на круг общения, взаимодействия ребенка в процессе его развития, воспитания.*

Значительное влияние на развитие, воспитание ребенка оказывают те люди, которые непосредственно взаимодействуют с ним. Их авторитет, сила влияния, способность внушать, покорять волю ребенка в значительной степени определяют то, как они будут влиять на ребенка, подростка, в каком направлении они будут его вести.

Ребенок уже в детском саду оказывается в окружении определенного круга лиц, впоследствии он оказывается членом коллектива, различных сообществ, каждое из которых имеет свои традиции, обычаи, воспитательные возможности. К сожалению, далеко не каждое сообщество в воспитательном отношении носит положительный характер. Данный факт свидетельствует о том, что от родителей, воспитателей требуется большое искусство умения управлять воспитательными воздействиями на ребенка, подростка через тех людей, которые его окружают, те группы, коллективы, в которые он входит. От них требуется искусство ограничить взаимодействие их воспитанника от влияния негативных (девиантных, криминогенных) лиц, групп, сообществ или, наоборот, стремиться обеспечивать целесообразное влияние на него лиц позитивных, положительных групп, коллективов.

*V. Развитие внешкольной системы консультирования и помощи семье и детям в преодолении девиантного поведения.*

В настоящее время создаются как государственные, так и негосударственные центры по работе с семьей. Эти центры также состоят из квалифицированных специалистов, которые готовы провести диагностику и дать рекомендации для работы с детьми в домашних условиях, либо рекомендовать специализированные центры по работе с детьми девиантного поведения. Значительная часть обращений в центры по работе с семьей относится к матерям. Их волнуют преимущественно вопросы дезадаптации детей в школе, в среде общения, личностные проблемы детей и подростков, взаимоотношения с ними, нарушения взаимопонимания, конфликтность и др.

При центрах по работе с семьей открываются отделения дневного пребывания для детей. В них дети имеют возможность в благоприятных условиях проявить свои личностные возможности, получить консультации, помощь в подготовке к занятиям, приобрести новых товарищей, приобщиться к культуре. Особенно важно, что отделения работают бесплатно и ориентированы на самые малообеспеченные слои населения.

Однако таких центров и отделений дневного пребывания при них еще мало и многие только приобретают опыт работы с родителями и детьми.

*VI. Повышение роли специальных учреждений по перевоспитанию и исправлению девиантного поведения детей и подростков.*

В настоящее время имеются различные специальные образовательные учреждения, в которых проводится перевоспитательная, реабилитационная работа с дезадаптированными детьми и подростками. Многие из них являются учреждениями закрытого или полузакрытого типа. Дети туда поступают либо по приговору суда, либо по направлению отдела по делам несовершеннолетних. Для перевоспитания и исправления используются различные возможности по работе с детьми и подростками, в том числе трудотерапия, образовательный процесс, культурно-досуговая деятельность, воспитательное воздействие коллектива, индивидуальная работа.

Комитетом по делам молодежи формируются специальные центры по работе с детьми девиантного поведения по месту жительства (например, «Форпост» С.Т. Шацкого, «Четвертый мир» в г. Москве и др.). Таких центров пока немного. Создаются центры и на общественных началах. В них активно проводятся мероприятия культурно-досуговой, физкультурно-оздоровительной, туристской и других видов деятельности. В них работают консультативные пункты по работе с детьми и родителями. Нередко в специализированных воспитательных учреждениях практикуется приглашение для работы с воспитанниками самих родителей.

В специализированные воспитательные (перевоспитательные) центры детей либо направляют специальные комиссии, либо сами дети туда приходят, либо сотрудники центров по рекомендации школы, отдела по работе с несовершеннолетними посещают семьи и приглашают к себе детей.

*VII. Развитие сети центров по преодолению социально-педагогических проблем детей, подростков, юношества; педагогической коррекции, педагогической реабилитации; медико-социально-педагогических по преодолению детского и юношеского алкоголизма, наркомании, а также реабилитации жертв насилия, социальной виктимологии.*

В современных условиях растет преступность среди молодежи. Анализ причин девиантного поведения детей и подростков и возможностей его профилактики и преодоления показывает, что необходимо создание широкой сети центров, которые могли бы предметно заниматься дифференцированными группами молодежи.

*Центры педагогической коррекции.* Они работают с детьми раннего возраста. Ранняя педагогическая коррекция ребенка способствует его наиболее полному развитию, а в последующем его нормальной адаптации в обществе, предупреждению отклоняющегося развития. Для эффективной работы такого центра необходимо:

— собственно центры, работающие по определенным направлениям в зависимости от проблем детей (их пока очень мало);

— специально подготовленные специалисты широкого профиля: медицинского, психологического и педагогического направлений. Специалисты, способные обеспечить комплексную диагностику ребенка. Диагностика позволяет выявить глубину недуга, отклонения в развитии ребенка, а также резервы, несущие в себе, как отмечал Л.С. Выготский, компенсаторные возможности при опоре на которые обеспечивается индивидуальное развитие и коррекция;

— техническое оснащение диагностического центра и педагогических кабинетов. Без этого в современных условиях невозможно провести ни квалифицированной и достаточно полной диагностики, ни педагогической коррекции, а следовательно, и добиться наиболее оптимального результата;

— широкая информация учителей, социальных служб, семей, педиатров о центрах педагогической коррекции и их возможностях. Это позволит своевременно, на ранних этапах выявлять у детей отклонения и направлять их в соответствующие центры для педагогической коррекции;

— взаимосвязь центров педагогической коррекции со специальными детскими садами и школами для взаимодействия и способствования своевременной адаптации детей, проходящих или прошедших педагогическую коррекцию.

*Центры педагогической реабилитации.* Потребность в них также велика. Они могут быть ориентированы для работы с различными категориями людей, нуждающимися в педагогической реабилитации, — восстановлении утраченного опыта общения, поведения, профессиональной деятельности и пр. Предметом особого внимания является реабилитация дезадаптированных детей и подростков вследствие трудностей учебы, проблем, возникших во взаимоотношениях со сверстниками. Каждая из категорий дезадаптированных детей и подростков требует особой индивидуальной или групповой диагностики и определения методики реабилитации.

Особого внимания заслуживают педагогические проблемы работы с жертвами насилий. В современных условиях таких людей, к сожалению, много. В международной практике имеется опыт реабилитационной работы с жертвами насилий, появляется такой опыт и в нашей стране. Число пострадавших людей растет, и потому растет необходимость развития специальной реабилитационной работы с такой категорией детей. Это, в свою очередь, требует специальных теоретических разработок и практического опыта работы с различными категориями жертв насилий.

Усиливается алкоголизация и наркоманизация молодежи. Данный факт также требует открытия специальных центров медико-социально-педагогического характера. В таких центрах нужны комплексные усилия врачей, психологов и социальных педагогов. Полезным в работе с наркоманами может оказаться соответствующий зарубежный опыт.

Современная практика свидетельствует о необходимости создания специальных реабилитационных центров для адаптации лиц, вышедших после завершения срока нахождения в специальных образовательных учреждениях, в пенитенциарных учреждениях. Необходимость таких центров велика и потому, что подростки чаще всего возвращаются в прежнюю среду. Данный факт очень часто имеет негативные последствия для бывших осужденных. В условиях адаптации в специальном реабилитационном центре специалисты могли бы обеспечить квалифицированную помощь такому подростку в этот исключительно сложный критический период, помогли бы обрести уверенность в себе, найти сферу самореализации и таким образом получить возможность нормальной жизнедеятельности по месту жительства либо в ином месте.

Для прибывших из заключения также нужна адаптация и помощь в трудоустройстве, в противном случае человек оказывается в исключительно сложных условиях, побуждающих его вернуться на прежний путь. Особенно данная проблема приобретает актуальность в условиях растущей безработицы.

*VIII. Использование позитивных возможностей средств массовой информации и ограждение детей и подростков от их негативного влияния.*

Известна большая роль средств массовой информации (СМИ) в формировании мировоззрения детей и подростков. Современные СМИ несут исключительно многообразную, многоплановую информацию без учета особенностей аудитории. Активно внедряется в быт современной семьи видеотехника с ее многообразными информационными возможностями.

Исследования отечественных и зарубежных специалистов свидетельствуют о пагубном влиянии на молодежь информационной и видео продукции, пропагандирующих насилие, свободный секс, идеи легкого бизнеса. Такого рода информация бесконтрольно демонстрируется на всех каналах телевидения, широко представлена в виде видеокассет. Это постепенно формирует образ действий у людей, не имеющих твердых нравственных основ, выступает, как уже отмечалось, своего рода учебным пособием по криминальной деятельности.

Следует, однако, подчеркнуть, что ежедневно по телевидению предлагается и много полезной информации для развития детей и подростков, безусловно, имеются интересные, поучительные видеозаписи. В этих условиях резко возрастает роль родителей в управлении процессом общения ребенка с телевидением. Педагогически целесообразное руководство поможет способствовать разностороннему развитию детей и подростков и одновременно предупреждать их нравственное развращение.

В современных условиях издается множество разнообразной печатной продукции, которая также может активно использоваться как в воспитании, так и способствовать извращению духовных взглядов и интересов детей и подростков. Данный факт диктует необходимость повышения роли семьи и школы в направленном использовании печатной продукции в разностороннем воспитании подрастающего поколения и защиты его от низкопробной, разлагающей, не соответствующей возрасту и уровню его духовного развития.

Одним из направлений, способствующих повышению воспитательной роли СМИ, по международному опыту, является создание общественного центра контроля за нравственной направленностью их деятельности. Такой общественный орган мог бы способствовать повышению положительных воспитательных возможностей СМИ и той информационной продукции, которую они предлагают на всю Россию, для всей российской молодежи.

Каждому человеку присущи свои информационные потребности. Под ними понимают потребности человека к различным видам, качеству и объему информации. Информационные потребности выступают как фактор социальной зрелости, активности и самореализации личности. Существует понятие — информационно-педагогическая культура человека. Оно является показателем воспитанности человека, проявления его отношения к различным видам СМИ, их содержанию, качеству, объему информации, их целесообразному использованию в самообразовании и самовоспитании.

В современных условиях особенно остро возникает вопрос о формировании информационной культуры у подрастающего поколения, которая позволит, в определенной степени, оградить молодежь от всеядности и научит ее более избирательно подходить к информации, которую предлагают СМИ. Данная задача решается не только семьей, но и всеми образовательными учреждениями, обществом в целом и самими средствами массовой информации.

*IX. Приобщение детей и подростков к участию в позитивных общественных центрах, организациях (спортивных, культурно-досуговых, туристских, театральных и др.).*

Такие центры создаются в городах. Очень многие из них открываются как общественные негосударственные, или коммерческие. Они привлекают молодежь во внеучебное время и своей деятельностью активно способствуют развитию у них здоровых интересов. Деятельность их охватывает различные категории молодежи, в том числе и отклоняющегося поведения.

Следует, однако, иметь в виду, что имеют место и такие организации, центры, которые предусматривают чисто коммерческие цели, не всегда учитывающие особенности детей и подростков, пренебрегающие нравственным аспектом их воспитания. В этом случае последствия деятельности таких центров могут быть негативными. Важно предупредить участие в них детей.

*X. Активизация самовоспитания, самовоспитательной деятельности по исправлению и преодолению негативных качеств и привычек, помощь молодому человеку в работе над собой.*

Данное направление уже рассматривалось. Следует подчеркнуть, что активизация самовоспитания молодежи — дело не только семьи, но и образовательных учреждений, социальных педагогов специализированных центров по педагогической коррекции, педагогической реабилитации, перевоспитания и исправления. Включение объекта социальной педагогики в целенаправленную работу над собой во многом характеризует действенность педагогической среды, в которой он находится, педагогическую деятельность воспитателя, работающего с ним. В этом случае объект социального воспитания становится субъектом самосовершенствования.

Действенность самовоспитания человека в преодолении его негативного поведения имеет место, когда он достаточно самокритичен, способен к осмыслению своих действий, поступков и их последствий, владеет методами и методиками самопознания, самоуправления, целенаправленной работы над собой. Особенно важным выступает способность человека управлять собой в критических ситуациях взаимодействия с другими людьми (напряженных условиях обстановки), приказывать себе.

Таким образом, рассмотрены сущность, содержание социально отклоняющегося (девиантного) поведения человека и причины его возникновения, а также основные направления социально-педагогической деятельности по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения детей и подростков. Каждое из приведенных направлений имеет свой потенциал в решении проблемы. Успех в деле предупреждения и преодоления социально-негативного поведения молодежи во многом зависит от того, в какой степени все изложенные направления находят реализацию на практике. Необходимо создание системы, охватывающей семью, образовательные учреждения, административные органы, государственные и негосударственные центры по работе с детьми и подростками, ориентированные на заботу о детях, на их воспитание, предупреждение и преодоление отклоняющегося поведения. В этом важнейшее назначение социальной педагогики.

**РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**В ДРУГИХ СФЕРАХ**

**Лекция 1. Социально-педагогическая деятельность КНД (комиссии по делам несовершеннолетних)**

**ПЛАН**

1. Общее положение проблемы.
2. Содержание социально-защитной деятельности КДН.
3. Развитие социально-педагогической работы по защите прав несовершеннолетних в деятельности КДН.
4. Модернизация деятельности КДН.

**1. Общее положение проблемы.** По данным МВД в России более 2 миллионов детей школьного возраста (10% соответствующей популяции) нигде не обучаются (и на них приходится 40% детско-подростковои преступности); от 2 до 4 миллионов детей и подростков бродяжничают; число детей-сирот достигло 600 тыс.; 40% детей подвергаются насилию в семьях; в школах 16%. учащихся испытывают со стороны педагогов физическое насилие и 22% — психологическое; за последние 10 лет смертность от самоубийств среди детей и подростков выросла на 100%, отмечаются самоубийства среди детей 5-9 лет; В стране 700 тыс. семей где есть несовершеннолетние и один из родителей безработный, а в 60 тыс. семей с детьми оба родителя не имеют постоянного источника заработка.

Необходимость решения конкретных проблем современного положения детей в соответствии с нормами Конституции РФ и международными обязательствами обусловили выбор в качестве приоритетного направления государственной социальной политики, социальную, социально-правовую защиту детей и подростков.

Положения Конвенции ООН о правах ребенка определяют следующиеориентиры для развития системы социально-правовой защиты несовершеннолетних:

- несовершеннолетние ввиду умственной и физической незрелости имеют право на специальную охрану, заботу, защиту;

- несовершеннолетние обладают комплексом особых прав и возможностью их самостоятельного осуществления;

- в решении вопросов взаимодействия ребенка с любыми учреждениями приоритет отдается интересам ребенка;

- особое внимание уделяется несовершеннолетним, находящимся в трудных (неблагополучных) условиях.

В соответствии с этими ориентирами в России в 1995 утвержден Национальный план действий в интересах детей, определивший защиту прав детей и подростков как специальное направление деятельности государственных институтов, нацеленное на правовое обеспечение и регулирование, как воздействий среды, так и самого процесса формирования и развития личности.

Создание государственной системы защиты прав несовершеннолетних в сфере профилактики социальных отклонений, призванной обеспечить этот подход, было закреплено Указом Президента РФ "О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и защите их прав. В эту систему вошли: органы управления и учреждения образования, здравоохранения, занятости, культуры, физкультуры и спорта, опеки и попечительства, МВД. Координацию действий Федеральных министерств и ведомств, направленных на решение проблемы, осуществляет Межведомственная комиссия по делам несовершеннолетних при Правительстве РФ.

Особенно ***актуальна*** обозначенная проблема для деятельности районных комиссий по делам несовершеннолетних, на которые ложится вся тяжесть работы по осуществлению мер по защите и восстановлению прав и законных интересов детей, выявлению и устранению причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, т.е. осуществлению реальной помощи ребенку, оказавшемуся в социально опасном положении.

**2. Содержание социально-защитной деятельности КДН.** Комиссия по делам несовершеннолетних образуется при территориальной Администрации района города. Комиссией рассматриваются дела о несовершеннолетних и их родителях, либо лиц, их заменяющих.

Порядок рассмотрения дел комиссиями:

1. Прием первичных документов (заявления, ходатайство, материалы) по представлению: образовательного учреждения, работодателей, органов опеки и попечительства, органов внутренних дел, общественных организаций, учреждений здравоохранения.

2. Предварительное изучение поступивших материалов. На этом этапе

комиссии ведут дополнительную проверку материалов дела, привлекая необходимых специалистов для дачи заключения.

В заключении должны быть отражены особенности личности несовершеннолетнего, предыдущие меры воспитательного характера, применявшиеся к правонарушителю, и оценка реакции на них; наличие учреждений социальной защиты населения возможности проведения профилактической работы с данным несовершеннолетним и другие моменты, важные для решения его проблем.

3.Заседание комиссии. Заседание Комиссии является правомочным при наличии не менее двух третей ее постоянного состава.

На заседании Комиссии обязательно присутствие несовершеннолетнего, дело о котором рассматривается, его родителей (лиц их заменяющих), а в необходимых случаях представителя воспитательного учреждения, педагога, специалиста, адвоката (по просьбе потерпевшего).

Комиссия рассматривает дела на закрытом заседании. Комиссия вправе удалить несовершеннолетнего на время исследования обстоятельств, обсуждение которых может отрицательно повлиять на него.

После всестороннего рассмотрения всех обстоятельств дела Комиссия принимает одно из следующих решений: прекратить дело, отложить рассмотрение дела и провести дополнительную проверку, передать дело в органы прокуратуры, суд, применить меры воздействия.

Постановления КДН обязательны для исполнения государственными органами, органами местного самоуправления, предприятиями, учреждениями, организациями всех форм собственности, должностными лицами и гражданами.

Районные (городские), районные в городах комиссии рассматривают дела:

а) о несовершеннолетних;

б) в отношении родителей (лиц, их заменяющих), злостно не выполняющих обязанности по воспитанию, содержанию и обучению несовершеннолетних детей.

Комиссии могут применять к несовершеннолетним следующие меры воздействия: предупреждения; предостережения, выговор или строгий выговор; постановка на учет; штрафные санкции; направление в спец. учреждения; трудоустройство; направление материалов в суд.

Меры воздействия к родителям: предупреждения; предостережения, выговор, строгий выговор; передача материалов в трудовые коллективы; наложение штрафа; возмещение материального ущерба; лишение родительских прав.

Деятельности КДН включает следующие содержательные компоненты:

- изучение конкретных условий семейного воспитания несовершеннолетних, благоприятных возможностей социального окружения;

- изучение личности несовершеннолетнего (состояние здоровья, нервно-психическое состояние, положительные стороны личности несовершеннолетних, его позитивно направленные интересы, склонности);

- разработка конкретной, многоплановой, но единой для всех служб программы социально-педагогической поддержки; согласованная деятельность учреждений воспитательно-профилактической сферы различного ведомственного подчинения, применительно к данному ребенку; включение подростков в активное взаимодействие со средой по социально и воспитательно-ценным направлениям;

- развитие активной роли семьи в разрешении проблем ее взаимодействия с социумом;

- организация совместной деятельности детей и взрослых;

- влияние на формирование общественного мнения, способствующего активизации различных форм инициативной деятельности взрослых и детей в социуме;

- представительство в органах самоуправления для решения наиболее актуальных вопросов социально-правовой защиты детей;

- организация занятости подростков, профориентация среди подростков, молодежи, предоставление возможностей трудоустройства;

- привлечение (в необходимых случаях) специалистов по коррекции поведения и органов правопорядка;

- организация взаимодействия всех социально-воспитательных институтов, функционирующих в конкретном социуме, поддержка воспитательных подсистем, необходимых для объединения различных социальных институтов;

- дифференцированный подход при осуществлении координации деятельности многочисленных органов и учреждений системы профилактики и защиты прав несовершеннолетних на основе социально-психологических, криминологических характеристик объектов профессиональных воздействий (степень социальной защищенности, социальной дезадаптации подростков и характер неблагополучия семей).

**3. Развитие социально-педагогической работы по защите прав несовершеннолетних в деятельности КДН.** Во многих странах специализированные правозащитные органы обладают большими возможностями, чем органы общей компетенции по восстановлению нарушенных прав, поскольку анализируют ситуации, приведшие к их нарушению и выра­батывают рекомендации превентивного характера.

Применительно к защите прав несовершеннолетних в мировой практике выработаны специальные механизмы.

Анализ отечественной практики показывает, что в последнее время был предпринят ряд шагов по выстраиванию региональных моделей защиты прав несовершеннолетних.

Однако практика показала, что вновь образуемые механизмы защиты прав ребенка, к сожалению, малоэффективны и не всегда действуют должным образом при сохраняющейся остроте социальных проблем детей. Кроме того, известно, что экономически и организационно выгодно опираться на уже имеющиеся структуры, осуществляющие государственное (а не общественное) квалифицированное начало в процессе ресоциализации личности. Единая целеустановка и высокая степень совпадения интересов всех основных субъектов системы требует разрешения двух задач. С одной стороны - интегрирование ведомственных интересов для комплексного решения местных задач по социализации, реабилитации, адаптации и реадаптации детей и подростков. С другой стороны - сохранение их ведомственной принадлежности без ломки вертикальных связей административной подчиненности.

На наш взгляд, эти задачи могут быть решены в условиях Комиссии по делам несовершеннолетних, как ведомственно независимого органа, подчиняющегося местной администрации и реализующего интересы и планы как государства, республики, региона, так и ведомств. Территориальный принцип построения КДН позволяет обеспечить максимальную доступность и приближенность к населению.

Анализ более чем 100-летней истории комиссий по делам несовершеннолетних показывает, что основной тенденцией развития КДН на всех этапах было стремление к усилению социально-воспитательных, социально-педагогических функций.

В 1980 году началось интенсивное создание сети школ-интернатов для детей из социально-неблагополучных семей. Все это были весьма позитивные перемены, заметно усилившие роль государства в социальной охране и поддержке детства, как главного условия превенции детско-юношеских отклонений. Однако эти преобразования носили половинчатый характер, не были доведены до конца, и в период так называемой стагнации советского общества превентивная практика приобрела формальный административный характер.

Комиссии и инспекции по делам несовершеннолетних осуществляли не столько меры социальной поддержки, сколько различные административные воздействия по отношению к "трудным подросткам" и их родителям. Основными такими мерами являлись: общественные осуждения и разбирательства; постановка на учет в милицию; направления в спецшколы и спецПТУ, которые работали в режиме карательных учреждений со строгими дисциплинарными санкциями.

Авторитарная педагогика процветала и в школьной практике того времени.

90-е годы ознаменовались кардинальными изменениями общественно-политической системы, социально-политическими и социально-экономическими переменами, сопровождающими процесс интеграции России в передовое международное сообщество. Карательная превенция явно изжила себя и потребовались новые подходы в решении проблемы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Функции Комиссий по делам несовершеннолетних районного (городского) уровня - координирующая, контролирующая, профилактическая, правопросветительная, защитная и одновременно наказательная функции.

Сегодня комиссии по делам несовершеннолетних обладают широким диапазоном мер для предупреждения правонарушений детей и подростков. Они наделены полномочиями по применению мер воздействия не только к несовершеннолетним, но и к их родителям, виновным в неправильном воспитании детей, к другим лицам, оказывающим отрицательное влияние на подрастающее поколение. В системе ранней профилактики правонарушений комиссии играют ключевую роль, поскольку именно они осуществляют руководство и координацию всей воспитательно-профилактической деятельности в районе, которой также занимаются школы, ПТУ, внешкольные учреждения, спецПТУ, спецшколы,- инспекции по делам несовершеннолетних органов МВД.

Сложившиеся традиции организации деятельности комиссий являются далеко несовершенными и требуют существенной перестройки, а в чем-то и возвращения к тем прежним, хорошо зарекомендовавшим себя в 20-30-х годах принципам организации профилактической работы в нашей стране. В отличие от традиций, сложившихся в те годы, из поля зрения существующих ныне комиссии по делам несовершеннолетних выпало важнейшее звено, на которое прежде всего должно быть направлено внимание: неблагоприятные условия воспитания несовершеннолетних. При подготовке и передаче дел на комиссию эти условия практически не изучаются ни членами комиссии, ни теми органами, которые выносят дело на рассмотрение. Отсутствуют даже единые требования к необходимой информации о личности несовершеннолетнего, его здоровье, семье, родителях и т. д., которые должны быть в обязательном порядке собраны, прежде чем выносить дело на рассмотрение. Изучение условий семейного воспитания осуществляется, как правило, лишь в тех крайних случаях, когда речь идет о лишении родительских нрав и направлении детей в интернаты.

Основное внимание комиссия сосредоточивает непосредственно на проступке подростка, не вникая в его причины и не принимая мер. по их устранению. Как правило, остается не освидетельствованным состояние здоровья подростка, в том числе нервно психическое состояние, в чем особенно нуждаются «трудные». На комиссии практически не рассматриваются положительные стороны личности несовершеннолетнего, его позитивно направленные интересы, склонности, благоприятные возможности его окружения, что может быть использовано при педагогической коррекции поведения. В результате слабой изученности личности несовершеннолетних привлечение на комиссию части из них оказывается неоправданным, происходящим либо из-за случайных, нехарактерных для подростка проступков, либо в результате конфликтов, возникающих со взрослыми: учителями, соседями и т. д., которые при более близком рассмотрении оказываются в значительной степени спровоцированными самими взрослыми, что также должно быть учтено и решениях комиссии. В то же время нередки случаи, когда опасные криминогенные подростковые группы -длительное время занимаются преступной деятельностью, не попадая в поле зрения органов ранней профилактики.

Таким образом, отсутствие тщательной подготовки дел, их массовый, поточный метод рассмотрения приводят к тому, что в деятельности комиссии практически не реализуется дифференцированный подход к выбору воспитательно-профилактических средств, преобладают вербальные формы воздействия, различные внушения, проводящиеся нередко в бестактной, оскорбительной для подростка и его родителей форме. Кроме того, анализ показывает, что за массовыми разбирательствами и обсуждениями в работе комиссий почти не находится места такой ее важнейшей функции, как координация и руководство всей системой органов ранней профилактики, в которые входят инспекции, школы, ПТУ, производственные коллективы, внешкольные учреждения и т. д.

Как известно, координация деятельности многочисленных органов предполагает и их дифференциацию, четкое разделение их функций, сфер воздействия. При этом основным критерием, определяющим дифференциацию общих и специальных органов профилактики, должны стать социально психологические и криминологические характеристики объектов профилактического воздействия, т.е. степень социальной запущенности, социальной дезадаптации подростков и характер неблагополучия их семей. Так, семьи хронических алкоголи­ков, морально деградированных людей - в первую очередь объект профилактических воздействий специальных органов профилактики. Напротив, педагогически несостоятельные семьи, ведущие в целом здоровый образ жизни, нуждаются в квалифицированной помощи педагога, психолога, здесь противопоказаны публичные обсуждения и другие административные меры.

Однако выполнение данных координационных функций также требует предварительного углубленного изучения объектов профилактики, своевременной их криминологической диагностики, что, как мы уже отмечали, комиссиями прак­тически не осуществляется.

Отсюда очевидно, что важнейшая задача в решении проблемы защиты прав несовершеннолетних с отклонениями в поведении - перестройка, модернизация деятельности КДН в соответствии с социально-педагогической парадигмой правозащитной деятельности в сфере профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних, нацеленной на изучение и преобразование окружающей среды, поиск механизмов педагогически компонентного вмешательства в различные личностно-средовые ситуации с целью их разрешения и социальной защиты личности.

**4. Модернизация деятельности КДН.** Документы о правах человека, Конвенция о правах ребенка могут быть такими ориентирами, ибо в этих документах международное сообщество в определенной степени создало модель личности, воплощающей, воспитывающей в себе общечеловеческие ценности; признало приоритетность интересов ребенка и охватило весь комплекс его прав.

Происходящие в нашей стране демократические перемены, принятый курс на построение правового государства создали реальные предпосылки не только для гуманизации законодательства о правах несовершеннолетних, но и усовершенствования деятельности ведомств и служб системы профилактики по оказанию социально-правовой помощи семье, подростку.

Рассматривая в теоретическом плане проблему усовершенствования, модернизации деятельности органов и служб системы профилактики, важно учитывать, что это учреждения различного ведомственного подчинения, которые по разному видят и понимают эту проблему и в категорию "модернизация" вкладывают свой смысл.

Согласно толковому словарю русского языка С.И.Ожегов "модернизировать, - значит, - усовершенствовать, делать что-то отвечающим современным условиям, требованиям".

Такое абстрактное (энциклопедическое). определение очерчивает лишь общие рамки данного явления, чтобы при решении конкретной проблемы наполнить его соответствующим содержанием, в частности при совершенствовании правозащитной деятельности в сфере профилактики отклоняющегося поведения, ориентируясь на ту или иную основу.

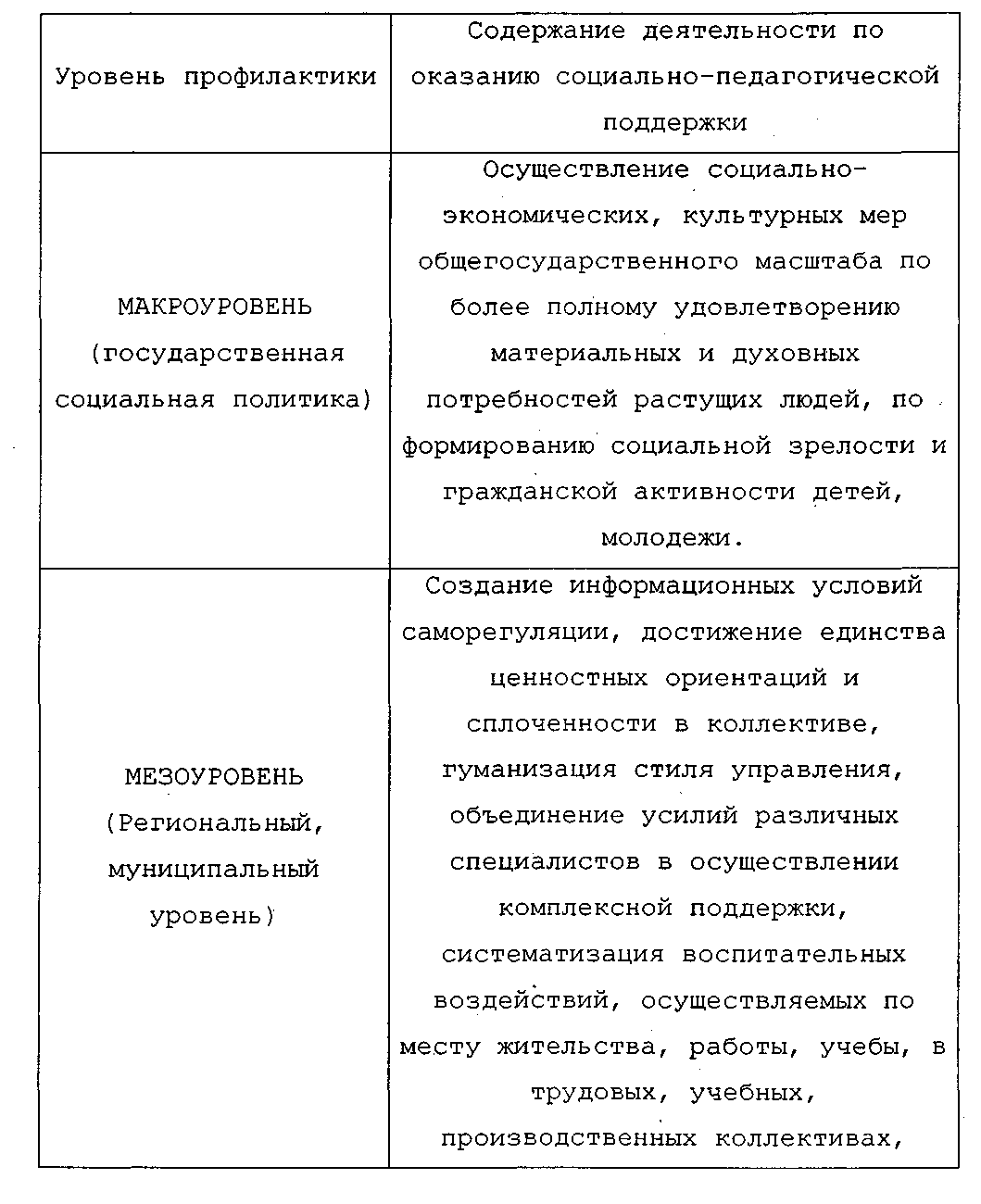
В нашем исследовании этой основой, приоритетом рассматривается необходимость развития социально-педагогических функций органов и учреждений системы профилактики, обеспечение социально-педагогической поддержки, которая осуществляется в процессе социального воспитания.

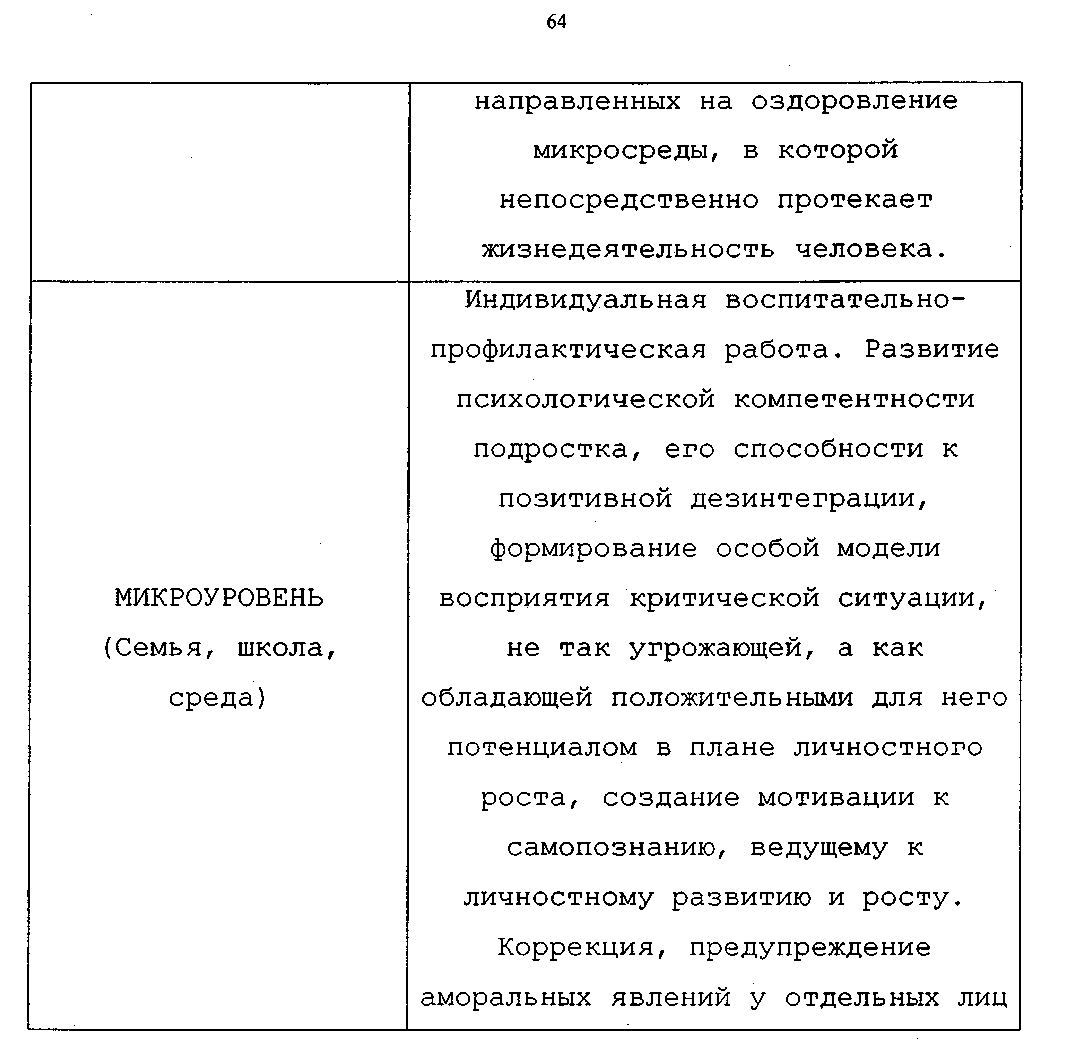
Социально-педагогическая деятельность имеет свои специфические цели, содержание, методы и средства, хотя и включена неотъемлемой частью в многообразие системы воспитательно-профилактической работы. С другой стороны, профилактическая система может быть рассмотрена как компонент социально-педагогической системы как системы социализации молодого поколения. Это подтверждает анализ целевых ориентации воспитательно-профилактической работы, которые отражены в принципах государственной политики в сфере профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних, провозглашающих: законность, демократизм, гуманное обращение с несовершеннолетними, поддержку семьи и взаимодействие с ней, индивидуальный подход к исправлению несовершеннолетних с соблюдением конфиденциальности полученной информации, государственную поддержку деятельности органов местного самоуправления и общественных объединений по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, обеспечение ответственности должностных лиц и граждан за нарушение прав и законных интересов несовершеннолетних.

Перечисленные принципы имеют ясно выраженную целевую социальную направленность. Таким образом, вся деятельность современной системы профилактики и защиты прав несовершеннолетних на уровне государственной политики основывается на социально-педагогическом подходе, ставящем во главу угла достижение социально значимых целей.

Деятельность по осуществлению социально-педагогической поддержки будет отличаться в зависимости от уровня воспитательно-профилактических воздействий (мы исходим из понимания профилактики как многоуровневого процесса).

Содержание деятельности по социально-педагогической поддержке в сфере профилактики





На законодательном уровне созданы предпосылки для модернизации деятельности Комиссий по делам несовершеннолетних, направленные на приведение механизма защиты прав ребенка в стране в соответствие с современными международными нормами и требованиями.

**Лекция 2. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях образования**

**ПЛАН**

1. Общая характеристика социально-педагогической работы в системе образования.
2. Социальный работник и школа.
3. Формы и методы школьной социальной работы.

**1. Общая характеристика социально-педагогической работы в системе образования.** Социально-педагогическая работа в системе образования еще только начинает свое развитие как особое направление деятельности в социальной сфере РФ. В связи с этим правомерно указать на социально-педагогические аспекты социальной работы в целом (на примере опыта Германии, Швеции и др. стран) и обозначить соответствующие рабочие поля, к которым можно было бы отнести:

- *дошкольное воспитание* (уход, воспитание и обучение в яслях, детских садах, группах дневного пребывания, школьных подготовительных классах   
и т.д.);

- *работу с молодежью* (воспитание, сопровождение, организация досуга, консультации при подготовке домашних заданий, помощь подрастающему поколению в выборе мест дальнейшего обучения, молодежные клубы и т.д.);

- *воспитание в детских домах и приютах* (воспитание, сопровождение, создание условий, близких к семейному воспитанию, развитие самостоятельности и т.д.);

- *формы, содержание и методы* *обучения взрослых* (профессиональное обучение и образование, социальная работа на предприятиях, организация самопомощи, семейные консультации и т.д.);

- *социально-педагогическая помощь семье* (консультации, помощь в решении повседневных проблем, мероприятия по поддержке семьи);

- *социальная работа в школе*.

**2. Социальный работник и школа.** Способность общества обеспечить полноценное образование для всех детей - показатель социального здоровья самого общества и необходимое условие его устойчивого развития. Ведь в стремительно меняющихся условиях современного общества только полноценное образование позволяет человеку обеспечивать свое существование и осуществлять социально-бытовые, профессионально-трудовые и общественные функции. Человек, лишенный сегодня возможности получить полноценное образование (начальное, среднее, профессиональное), завтра может стать балластом общества, пополняя ряды тех, кто не способен обеспечить себя сам. Фактически уже сегодня готовится постоянное увеличение рядов вторично и функционально неграмотных людей, снижающих адаптивный потенциал общества, нуждающихся в постоянной поддержке и социальной помощи. Нельзя не учитывать, что это слой активно-требовательный, агрессивный, разрушающий нормы социального поведения. Специалисты (в частности, М.М. Безруких, д-р биол. наук, зав. лабораторией Института возрастной физиологии) выделяют два типа школьных проблем в процессе обучения в школе:

- проблема детей, традиционно находящихся в поле внимания и ведения социальных служб, - детей-инвалидов с сохраненным интеллектом, детей-сирот, детей из многодетных и социально неблагополучных семей. Приоритеты социальной поддержки этих групп очерчены достаточно четко: прежде всего, социально-бытовая материальная помощь, обеспечение витальных потребностей и решение сегодняшних проблем;

- проблема неуспевающего ученика, которая выходит за рамки чисто педагогической проблемы и становится одной из наиболее острых и практически нерешаемых социальных проблем. Причем, речь идет не о детях с отклонениями в развитии, нуждающихся в специальном обучении, а об учениках массовой школы с сохраненным интеллектом, испытывающих, тем не менее, трудности с начальным обучением, которые накапливаются год от года и приводят к неуспеваемости, ухудшению состояния здоровья, нарушению психологической и социальной адаптации. Такие дети бросают школу, не получив даже начального образования. Они не могут учиться в средней школе из-за вторичной неграмотности и составляют группу риска по девиантному поведению со всеми вытекающими отсюда последствиями. К ним же относятся и те, кто, даже получив профессиональное образование, остаются функционально неграмотными.

Количество детей со школьными проблемами неуклонно растет. Попытка образовательного ведомства решить проблему организационным путем с помощью проведения политики социальной изоляции таких детей, создания коррекционных классов не дала видимых положительных результатов, так как социальная изоляция столь большого контингента детей, с одной стороны, практически невозможна, а с другой - не решает проблему, а, наоборот, усугубляет ее искусственным разделением тех, кто должен жить в одном обществе.

Многообразные школьные трудности имеют различные причины, а сложность их выделения обусловливается их неоднозначностью, многовариантностью, наложением одной на другую, что создает неповторимые сочетания у каждого ребенка. Принято выделять две основные группы факторов: экзогенные (внешние) и эндогенные (внутренние). Некоторые авторы выделяют также смешанные факторы, сочетающие влияние как первых, так и вторых.

К числу внешних факторов относятся условия, в которых растет и развивается ребенок и которые отличаются широким спектром как положительного, так и отрицательного плана: от социальной депривации, при которой дети не просто страдают от отсутствия контактов, ласки, взаимопонимания, но и существенно отстают в функциональном и психическом развитии, до гиперопеки, чрезмерного внимания, тоже оказывающего отрицательное воздействие.

В современных условиях необходимо выделить и такие внешние факторы, имеющие отрицательное влияние на рост и развитие ребенка, как экологические условия, педагогические факторы (недостаточная квалификация педагогов, отсутствие необходимых знаний у родителей, несовершенство методик обучения и т. д.)

К числу эндогенных факторов, обусловливающих школьные трудности, относятся отклонения в физическом развитии ребенка, нарушение состояния его здоровья и т.д.

Учитывая комплексность проблемы, необходимо ясно понимать, что успешность и эффективность ее решения зависят от степени интеграции усилий медиков, психологов, педагогов и других специалистов в разработке теоретических основ и практических рекомендаций по организации помощи детям, родителям, учителям. Институт социальных работников способен реализовать такую интеграцию в лице своих специалистов, подготовленных к проведению социально-педагогической, социально-реабилитационной работы с детьми, их родителями и учителями.

Социальная работа в школе становится все более востребованной, чем отчетливее обнаруживается в рамках современной школы отсутствие учета всех других аспектов воспитания, кроме обучения и образования. Вследствие этого происходит противопоставление задач школы и семьи, школы и социальной работы, включая социальную педагогику, которые характеризуются гражданскоцентрированной, действеннокооперирующей, ориентированной на удовлетворение потребностей направленностью. Однако в свете социальных проблем, присущих школе, становится все более необходимым участие социальных работников в ее деятельности с целью содействия в воспитании и оказания помощи в возможном исправлении кризисной ситуации школы в целом и касающейся как педагогов, так и отдельных учащихся. При этом возможно применение социально-педагогических подходов и методов и в процессе обучения, и в решении вопросов административного управления.

Социальная работа в школе может помочь в проведении группового консультирования, в развитии потенциалов, направленных непосредственно на работу с учащимися, в организации систематической и конструктивной кооперации различных учреждений в осуществлении задач, стоящих перед школой и относящихся не только к вопросам обучения и образования, но и процессам демократизации, административно независимой педагогической работы по решению традиционных и вновь возникающих школьных проблем. Речь идет о способности к критическому анализу и самостоятельности участников (партнеров) процесса обучения, образования и воспитания, их взаимовлияния и адаптации к реалиям постоянно изменяющегося окружающего мира.

Социальная работа в школе призвана сосредоточить свое внимание и применение альтернативных концепций в основном на тех недостатках, на которые указывают сами учителя, ученики и их родители. На основе зарубежной практики и исходя из проблематики современной российской школы можно определить следующие ее цели:

- способствовать устранению и преодолению специфических трудностей в процессе социализации школьников из социально неблагополучных семей и слоев общества;

- развивать процесс опережающей социализации, имеющий целью ознакомить всех учащихся, независимо от их происхождения, с их ролевыми перспективами и шансами в обществе, с общественными запросами, а также подготовить их к критическому восприятию этих перспектив;

- способствовать развитию личностных и социальных образовательных процессов на стадии обучения и выбора профессии;

- участие в педагогическом разрешении потенциальных и готовых вспыхнуть конфликтов.

Чтобы реализовать эти цели, социальные работники в школе

- используют методы анализа, консультирования, лечения и активирования, охватывая при этом в своей деятельности в качестве целевой группы не только самих учащихся, но и их родителей;

- осуществляют свою деятельность в тесном сотрудничестве с учителями-консультантами, школьными психологами и врачами, консультантами по профессиональной ориентации, но также стремятся к кооперации с теми учителями, которые проявляют интерес и понимание к их социально-педагогической работе;

- предлагают всестороннюю помощь отдельным ученикам и группам учащихся; используя методы групповой педагогики, работают с учительскими коллегиями и пытаются позитивно воздействовать на изменение социализационного поля в школе через родительские комитеты и родительские собрания.

Реализация этих целей означает начало институционной ориентации в школе, что подразумевает действовать в школе, для школы и для клиентов социальной работы в рамках школы. Такой подход в зарубежной практике социальной работы часто подвергается критике со стороны организаций, связанных с досуговой деятельностью, по работе с молодежью и социальной работе в общине. Однако в данном случае речь может идти в меньшей степени о школе в качестве поля воздействия и интервенции, но более о жизненном окружении (ситуации) школьника в целом.

Исходя из вышеизложенного может сложиться впечатление, что социальная работа в школе охватывает все, кроме непосредственно самого учебного процесса. Это происходит вследствие того, что школьная социальная работа не связана последовательно с профессиональной ролью социального педагога и концентрируется на педагогической деятельности в узком смысле этого понятия. С одной стороны, это дает ей возможность многогранной и свободной от догматических норм деятельности, но, с другой стороны, создает опасность для размывания ее контуров и потери профилирующей основы.

В условиях школы имеют место различные смежные подходы и активации, в которых прослеживаются границы и зоны зависимости и которые дают импульсы для школьной социальной работы и позволяют определить аспекты, где она должна ослабить свои позиции.

*Школьная психологическая служба*: осуществление интегративного консультационного подхода предполагает наличие как психологических, так и социально-теоретических и педагогических знаний. Так как современная практика образования имеет достаточно одномерную ориентацию (психологическая диагностика и помощь в конкретном случае, с одной стороны, и анализ социальных условий и социально-педагогическая активация - с другой), то становится необходимым, чтобы в работе консультационной службы принимали участие наряду с психологами и социальные работники. Только посредством кооперации специалистов обеих профессиональных групп можно адекватно реагировать на комплексность конкретных проблем, представленных в школе.

*Деятельность педагога-консультанта* концентрирует свое внимание на проблемах отдельного ученика. Педагог-консультант исследует общие отклонения от нормы, нарушения в поведении учащегося. В его обязанность входит оказание помощи в конкретном случае, помощь в учебном процессе, предоставление консультаций по отдельным учебным дисциплинам. К решению задач в рамках этой модели также присоединяется служба школьной благотворительности. Но в работе этой модели школьные социальные работники, как правило, не участвуют.

*Социальная жизнь школы и социальная учеба в школе.* Чем больше внимания уделяется в школе социальной деятельности, а ее значение учитывается наравне с дидактическими вопросами отдельных предметов, тем более благоприятные условия создаются для школьной социальной работы.

*Социальные науки как предмет изучения в школе*: здесь проявляется еще одна не до конца используемая возможность тесного сотрудничества школы и социальных работников, так как разработка учебных планов, которые включают в себя также педагогические, психологические, социально-политические, социологические вопросы, еще не дают гарантии, что эти проблемы будут действительно изучены в классе и вне его. В данном случае учителя, социальные работники и сами школьники могли участвовать на правах сотрудничества в учебном процессе, в разработке различных спецкурсов (экологическое воспитание, сексуальное воспитание и т.д.) или в проектных предметных разработках. При этом социальные работники могут оказать помощь в оформлении содержательного аспекта того или иного предмета, относящегося к области социальных наук.

*Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка, профессионально ориентированные занятия и практика*. К недостаткам многих разновидностей школ относится тот факт, что процесс развития у школьников интереса к той или иной профессии, профессиональная ориентация в целом начинается слишком поздно. Школьная служба социальной работы призвана обеспечить контакты школы с организациями и учреждениями вне школы, имеющими отношение к профессиональной ориентации.

*Сотрудничество с родителями, родительскими комитетами; школьное самоуправление*. Учащиеся школы и их родители составляют две важнейшие группы, обусловливающие учебный процесс, включая каждое занятие, и все усилия по “вторичной” социализации. Полем деятельности школьной социальной работы является любая попытка привлечь учеников и их родителей к активному и ответственному участию в жизни школы. Важно показать роль школы в жизни не только учащегося, но и его родителей. Новые формы групповой работы с родителями по организации сотрудничества самих родителей имеют такое же большое значение, как и самоорганизующиеся группы школьников, ученические газеты и т. д. Различие интересов различных групп способствует развитию процессов демократизации в школе.

Стремление общества России к демократизации и гуманистическому развитию, к экономической и политической стабильности выдвигает серьезную задачу по усилению и совершенствованию процесса социализации подрастающего поколения, социального воспитания каждой конкретной личности. Введение в школах должности *социального педагога* - это шаг по пути практического решения указанной задачи, потому что эта профессия является одной из немногих, связанных с подлинным практическим человековедением.

Деятельность социального педагога-организатора направлена на создание условий, необходимых для полноценной социализации конкретной личности.

В свете новой педагогической парадигмы миссия социального педагога - защищать права и свободы человека, создавать определенные ситуации для осознания им своих нужд, интересов, потребностей и ресурсов для их удовлетворения.

Необходимо также назвать и такие сферы социально-педагогической работы, которые оказывают влияние на формирование социальной работы в школе, хотя и не имеют прямых институционных контактов со школой, как помощь семье со стороны молодежных ведомств (прежде всего это касается мероприятий, дополняющих воспитание в семье), работа с молодежью по месту жительства и воспитание в детских домах и приютах.

**3. Формы и методы школьной социальной работы:**

- групповая работа со школьниками вне занятий (включая помощь в выполнении школьных работ и предложений в области досуга);

- предложения по организации занятий (например, игровые уроки, социальные опытные тренинги в процессе занятий и т.д.);

- соучастие и творческое представление в социальной жизни школы (поездки и экскурсии с участием всего класса, праздники, отдых в загородных лагерях);

- работа с родителями, представление интересов родителей;

- профессиональная подготовка, профессиональная ориентация, помощь в смене профессии;

- консультирование (в особенности, интегративные формы консультаций для школьников, родителей и учителей, консультирование учебных групп, работа с учителями в группах);

- работа с организациями (планирование работы, сотрудничество в вопросах школьной политики);

- супервизия;

- научное обоснование, сопровождение и оценивание.

**Лекция 3. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях здравоохранения**

**ПЛАН**

1. Социальный работник учреждения здравоохранения и его назначение.
2. Конституция РФ и «Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан» как основополагающие законы, регламентирующие охрану здоровья населения.
3. Содержание и методика социально-педагогических технологий в социально-медицинской работе в учреждениях здравоохранения.

**1. Социальный работник учреждения здравоохранения и его назначение. Особенность** медико-социальной работы состоит в том, что она формируется на стыке двух самостоятельных отраслей – здравоохранения и социальной защиты населения.

**Цель** медико-социальной работы – достижение максимально возможного уровня здоровья, функционирования и адаптации лиц с физической и психической патологией, а также неблагополучных в социальном плане. Любые услуги социальной защиты так или иначе защищают здоровье обездоленных лиц.

**Объекты** медико-социальной работы – различные контингенты лиц, имеющих выраженные медицинские и социальные проблемы (длительно и часто болеющие, социально дезадаптированные лица, инвалиды, одинокие престарелые, дети сироты, многодетные и социальные семьи, лица, пострадавшие от стихийных бедствий, больные СПИДом и др.)

Медико-социальная **помощь** – представляет собой комплекс проводимых на государственном и муниципальном уровнях интегрированных мероприятий. Это сфера деятельности, виды, направления и организационные формы которой зависят как от политики государства в области охраны здоровья, так и от современной концепции здоровья и теорий социальной защиты населения.

Медико-социальные **услуги** – это координационная работа, позволяющая охватить необеспеченных и оказавшихся вне общества лиц услугами, которые так или иначе связаны с защитой их здоровья. Эта форма социальной работы предусматривает посредничество между учреждениями здравоохранения и населением. Медико-социальные услуги должны быть несложными в организации, доступными для всех слоев населения и социально-гарантированными по объему и качеству.

Функции, выполняемые социальными работниками, разделены на три группы.

**Медико-ориентированные функции:**

* организация медицинской помощи и ухода за больными;
* оказание медико-социальной помощи семье;
* медико-социальный патронаж различных групп;
* оказание медико-социальной помощи хроническим больным;
* организация паллиативной помощи умирающим;
* предупреждение рецидивов основного заболевания, выхода на инвалидность, смертности (вторичная и третичная профилактика);
* санитарно-гигиеническое просвещение;
* информирование клиента о его правах на медико-социальную помощь и порядке ее оказания с учетом специфики проблем.

**Социально-ориентированные функции:**

* обеспечение социальной защиты прав граждан в вопросах охраны здоровья и оказания медико-социальной помощи;
* представление в органах власти интересов лиц, нуждающихся в медико-социальной помощи;
* содействие в предупреждении общественно опасных действий;
* оформление опеки и попечительства;
* участие в проведении социально-гигиенического мониторинга;
* участие в создании реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры для нуждающихся категорий населения;
* обеспечение доступа клиентов к информации по вопросам здоровья, состояния среды обитания, качества продовольственного сырья и продуктов питания;
* информирование клиентов о льготах, пособиях и других видах социальной защиты;
* содействие клиентам в решении социально-бытовых и жилищных проблем, получении пенсий, пособий и выплат;
* семейное консультирование и семейная психокоррекция;
* психотерапия, психическая саморегуляция;
* коммуникативный тренинг, тренинг социальных навыков и др.

**Интегративные функции:**

* комплексная оценка социального статуса клиента;
* содействие выполнению профилактических мероприятий социально зависимых нарушений соматического, психического и репродуктивного здоровья на индивидуальном, групповом и территориальном уровнях;
* формирование установок клиента, группы, населения на здоровый образ жизни;
* планирование семьи;
* проведение медико-социальной экспертизы;
* осуществление медицинской, социальной и профессиональной реабилитации инвалидов;
* проведение социальной и социально-педагогической работы в психиатрии, наркологии, онкологии, гериатрии, хирургии и других областях клинической медицины;
* содействие предупреждению распространения ВИЧ-инфекции и обеспечение социальной защиты инфицированных и членов их семей;
* социально-правовое консультирование;
* организация терапевтических сообществ само- и взаимопомощи реабилитационного, психолого-педагогического, социально-правового характера;
* участие в разработке комплексных программ медико-социальной помощи нуждающимся группам населения на разных уровнях;
* обеспечение преемственности при взаимодействии специалистов смежных профессий в решении проблем клиентов.

**2. Конституция РФ и «Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан» как основополагающие законы, регламентирующие охрану здоровья населения.**

В соответствии с Декларацией ООН о правах человека и пониманием здоровья как состояния полного физического, духовного и социального благополучия Устав всемирной организации здравоохранения гласит, что обладание наивысшим достижимым уровнем здоровья является одним из основных прав каждого человека без различия расы, религии, политических убеждений, экономического и социального положения, а достижения каждого государства в улучшении и охране здоровья представляют ценность для всех. Право на здоровье приобрело характер одного из важнейших политических, социальных и экономических положений в современном мире.

В РФ основополагающими законами, регламентирующими охрану здоровья населения, являются Конституция РФ и «Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан» (1993 г.).

Статья 41, пункт 1 **Конституции** гласит: «Каждый имеет право на охрану здоровья и медицинскую помощь. Медицинская помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения оказывается гражданам бесплатно за счет средств соответствующего бюджета, страховых взносов, других поступлений».

В Основах четко определено понятие «охрана здоровья граждан» как совокупность мер политического, экономического, правового, социального, культурного, научного, медицинского, санитарно-гигиенического и противоэпидемического характера, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья каждого человека, поддержание его активной долголетней жизни, предоставление ему медицинской помощи в случае утраты здоровья.

**Основными принципами охраны здоровья** граждан определены:

* соблюдение прав человека и гражданина в области охраны здоровья и обеспечение связанных с этими правами государственных гарантий;
* приоритет профилактических мер в области охраны здоровья граждан;
* доступность медико-социальной помощи;
* социальная защищенность граждан в случае утраты здоровья;
* ответственность органов государственной власти и управления, предприятий, учреждений и организаций независимо от формы собственности, должностных лиц за обеспечение прав граждан в области охраны здоровья.

В Основах разграничены ответственности всех субъектов РФ за состояние здоровья населения, оговаривается организация охраны здоровья граждан России. В «Основах законодательства РФ об охране здоровья граждан» определены права в области охраны здоровья различных групп населения:

* семьи;
* беременных женщин и матерей;
* несовершеннолетних;
* военнослужащих, граждан, подлежащих призыву на
* военную службу и поступающих на военную службу
* по контракту;
* граждан пожилого возраста;
* инвалидов;
* граждан при чрезвычайных ситуациях и в экологически неблагополучных районах;
* лиц, задержанных, заключенных под стражу, отбывающих наказание в местах лишения свободы либо административный арест.

Дана общая характеристика отдельных видов медико-социальной помощи:

* первичной медико-социальной помощи;
* скорой медико-социальной помощи;
* специализированной медико-социальной помощи;
* медико-социальной помощи гражданам, страдающим социально-значимыми заболеваниями;
* медико-социальной помощи гражданам, страдающим заболеваниями, представляющими опасность для окружающих.

**3. Содержание и методика социально-педагогических технологий в социально-медицинской работе в учреждениях здравоохранения.**

***Социально-педагогические технологии в социально-медицинской работе по планированию семьи и репродукции***

Репродуктивное здоровье, по определению ВОЗ, - это состояние полного физического, умственного и социального благополучия во всех вопросах, касающихся функций и процессов репродуктивной системы, а также психо-сексуальных отношений на всех стадиях жизни.

**Охрана репродуктивного здоровья** – это система мер, обеспечивающая появление здорового потомства, профилактику и лечение репродуктивных органов, защиту от болезней, передаваемых половым путем, планирование семьи, предупреждение материнской и младенческой смертности.

**Планирование семьи**, по определению ВОЗ, - это «те виды деятельности, которые имеют целью помочь отдельным лицам или супружеским парам достичь определенных результатов:

* избежать нежелаемой беременности;
* произвести на свет желанных детей;
* регулировать интервалы между беременностями;
* контролировать выбор времени деторождения в зависимости от возраста родителей;
* определять число детей в семье».

Существуют **принципы планирования семьи:**

* обеспечение рождения желанного ребенка в наиболее оптимальном возрасте женщины и условиях жизни;
* использование контрацептивных средств;
* создание системы планирования семьи, обеспечивающей доступность и высокое качество контрацептивных средств и различных видов услуг;
* обеспечение системы профилактики бесплодия;
* осуществление охраны материнства и детства и др.

Планирование семьи следует рассматривать как один из важных путей сохранения здоровья населения. Поэтому чрезвычайную важность приобретают адекватные медико- социальные и социально-педагогические мероприятия, направленные на охрану репродуктивного здоровья, начиная с самого раннего детства.

Работа по планированию семьи может осуществляться:

• индивидуально;

• на уровне семьи;

• на уровне коллектива;

• путем реализации соответствующих муниципальных и федеральных программ.

В соответствии с реализацией таких программ в г. Ростове-на-Дону работает Городской центр планирования семьи и репродукции. Вопросы, решаемые центром, включают:

* целенаправленную информационную работу с различными категориями населения и специалистами для изменения отношения к планированию семьи и сексуальному воспитанию;
* работу с подростками и молодежью в организованных коллективах в форме бесед, распространения информационных материалов о работе центра;
* индивидуальную работу с «трудными» подростками, неблагоприятными семьями, инвалидами с целью оказания помощи в вопросах планирования семьи и социально-психологической, социально-педагогической адаптации в семье и обществе;
* привлечение средств массовой информации для распространения и пропаганды идей планирования семьи.

Одним из основных направлений деятельности центра является работа по профилактике абортов.

***Социально-педагогические технологии в социально-медицинской работе***

***в центрах профилактики СПИД.***

Пандемия СПИДа является проблемой мировой социальной медицины. В связи с массовым распространением в мире заболевания, вызванного вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция), которое остается неизлечимым и приводит к неотвратимому смертельному исходу, вызывает тяжелые социально-экономические и демографические последствия для РФ, создает угрозу личной, общественной и государственной безопасности, угрозу существования человечества, - все это вызвало необходимость защиты прав и законных интересов населения и применения современных эффективных мер комплексной профилактики ВИЧ-инфекции. На решение этих проблем направлен Федеральный закон от 30.03.95 г. «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции)».

В ст. 4 гл. 1 «Гарантии государства» определены следующие гарантии:

* регулярное информирование населения, в т.ч. через СМИ, о доступных мерах профилактики ВИЧ-инфекции;
* эпидемиологический надзор за распространением ВИЧ-инфекции на территории РФ;
* производство средств профилактики, диагностики и лечения ВИЧ-инфекции;
* доступность медицинского освидетельствования для выявления ВИЧ-инфекции;
* бесплатное предоставление всех видов квалифицированной и специализированной медицинской помощи ВИЧ-инфецированным – гражданам РФ;

Развитие образовательной, воспитательной деятельности и научных исследований по проблемам ВИЧ-инфекции:

* включение в учебные и образовательные программы учреждений тематических вопросов по нравственному и половому воспитанию;
* социально-бытовая помощь ВИЧ-инфецированным – гражданам РФ, получение ими образования, их переквалификация и трудоустройство;
* подготовка специалистов для реализации мер по предупреждению распространения ВИЧ-инфекции;
* развитие международного сотрудничества и регулярный обмен информацией в рамках международных программ по предупреждению распространения ВИЧ-инфекции.

**ВИЧ –** (вирус иммунодефицита человека) – это вирус, который вызывает разрушение иммунной системы и делает больного восприимчивым к различным инфекциям и опухолям.

**ВИЧ-инфецированные** – лица, зараженные вирусом иммунодефицита человека. Оно включает в себя период длительного вирусоносительства (10 и более лет), заканчивающееся СПИДом.

**СПИД** – (синдром приобретенного иммунного дефицита) – это конечная стадия проявления болезни. Ее продолжительность не превышает обычно трех лет.

Большую роль в профилактике, диагностике и лечении ВИЧ-инфекции играют территориальные центры по профилактике и борьбе со СПИДом. Основными задачами такого центра являются:

* организация и проведение мероприятий по профилактике ВИЧ-инфекции и СПИД;
* организация и оказание необходимых видов медицинской, психологической помощи ВИЧ-инфецированным;
* организация и пропаганда мер профилактики ВИЧ-инфекции и СПИД среди населения;
* оказание помощи в решении социально-правовых и реабилитационных вопросов в отношении носителей ВИЧ и больных СПИД.

Медико-социальные и экономические последствия ВИЧ-инфекции следующие:

* поражение наиболее трудоспособной части населения;
* резкое снижение показателей здоровья населения;
* экономический ущерб обществу;
* трудность в организации лечения больных из-за разнообразия клинических проявлений;
* большие расходы на лечение (лечение больного СПИДом в течение года измеряется десятками тысяч долларов);
* возможная дискриминация больных и ВИЧ-инфецированных.

***Социально-педагогические технологии в социально-медицинской***

***работе в онкологии***

**Онкология** – область медицины, изучающая причины возникновения, механизмы развития и клинические проявления опухолей и разрабатывающая методы их диагностики, лечения и профилактики.

В последние годы идет активный поиск новых форм и методов медико-социальной помощи в преодолении такой социально-значимой патологии, как онкология. В настоящее время в России заболеваемость злокачественными опухолями имеет тенденцию к росту.

Достигнуты определенные успехи в лечении злокачественных новообразований, и, таким образом, в целом прогноз заболеваний у больных данного профиля улучшается.

Вместе с тем увеличивающаяся продолжительность жизни значительного числа пациентов не может оставаться единственным критерием уровня онкологической помощи. В организации медико-социальной работы важнейшим является показатель излеченности от злокачественных новообразований, который означает не только клиническое выздоровление больных, но и возвращение их к прежнему социальному статусу.

Медико-социальная работа в онкологии имеет свои особенности. Поскольку диагностика онкологических заболеваний на ранних стадиях дает больным большой шанс на полное выздоровление, медико-социальная работа с группами риска онкологических заболеваний приобретает особое значение. Профилактическая работа проводится с лицами:

• страдающими предопухолевыми заболеваниями;

• родственники которых имеют онкологические заболевания;

• работающими на вредных предприятиях;

• проживающими на загрязненных радионуклидами территориях.

Специалист по социальной работе может осуществлять социально-педагогическую работу следующим образом:

• участвовать в разработке и реализации целевых профилактических программ,

• проведении социально-гигиенического мониторинга,

• определении факторов риска,

• информировать население о состоянии среды обитания.

Второй отличительной особенностью социально-медицинской работы в онкологии является работа с членами семьи и ближайшим окружением онкологического больного.

Первоочередные меры в этой группе – решение психологических проблем. Психологическая дезадаптация пациентов и членов их семей затрудняет лечение и неблагоприятно влияет на качество жизни. Психологические проблемы таких семей усугубляются материальными трудностями, связанными с расходами на лечение и уход за больными, снижением трудовой занятости родственников больных.

Вследствие этого медико-социальная работа с онкологическими больными предполагает взаимодействие и координацию усилий специалистов смежных профессий – врачей, психологов, педагогов, социальных работников.

Особое место в медико-социальной работе занимает организация паллиативной помощи инкурабельным онкологическим больным.

**Паллиативный** – ослабляющий проявления болезни, но не устраняющий ее причину.

**Инкурабельный** – (неизлечимый) – состояние больного, при котором общие расстройства или особенности местного патологического процесса исключают возможность спасения жизни либо полного восстановления здоровья, трудоспособности.

К мероприятиям паллиативной помощи относится организация хосписов. Хосписы помогают умирающему человеку прожить оставшуюся жизнь, не испытывая чувства страха, по возможности полноценно, получая медицинскую, социальную и психологическую помощь. В рамках медицинской помощи проводятся симптоматическое лечение и обезболивание; социальные работники организуют материальную поддержку, содействуют в обеспечении гарантированных прав клиентов и их семей и др.; психологи и социальные работники помогают избавиться от чувства страха, депрессии, проводят психологические тренинги для родственников.

***Социально-педагогические технологии в социально-медицинской работе***

***в кардиологии***

Такие сердечно-сосудистые заболевания как гипертоническая болезнь (ГБ), атеросклероз и ишемическая болезнь сердца (ИБС) составляют так называемую группу «социальных болезней», т.е. виновниками этих заболеваний выступают достижения цивилизации человечества.

**Гипертоническая болезнь** – это состояние повышенного артериального давления.

**Атеросклероз** – представляет собой поражение артерий, при котором на их внутренней поверхности возникают многочисленные желтоватые бляшки, содержащие большое количество жировых веществ.

**Ишемическая болезнь сердца** – поражение сердечной мышцы (миокарда), обусловленное расстройством коронарного (сердечного) кровообращения. Основными формами ИБС являются стенокардия (грудная жаба), инфаркт миокарда (кусочек омертвевшей ткани в толще сердечной мышцы) и постинфарктный кардиосклероз (рубец, возникающий на сердце после заживления инфарктной ранки).

**Причинами** данных заболеваний современного человека являются:

• хронический стресс;

• гиподинамия – малая подвижность;

• избыточная масса тела вследствие нерационального питания;

• табакокурение.

**Функции социального работника, с использованием социально-педагогических технологий, в кардиологии:**

* пропаганда здорового образа жизни (умение бороться со стрессом, контроль массы тела, увеличение двигательной активности, отказ от табакокурения);
* раннее распознание данных заболеваний путем диспансеризации всего населения, особенно после 30 лет (измерение артериального давления и.т.д.);
* социально-правовое консультирование больных людей и членов их семей;
* организация и проведение реабилитационных мероприятий лицам, перенесшим инфаркт миокарда, страдающим ГБ или атеросклерозом.

**Стресс** – защитная реакция организма на очень сильный или длительно действующий раздражитель. Социальный работник должен помнить и пропагандировать методы снятия стресса, как основного фактора, вызывающего развитие многих кардиологических заболеваний:

1. глубокий здоровый сон, достаточный по продолжительности (недаром некоторые люди, после сильнейшей стрессовой ситуации непроизвольно впадают в летаргический сон);
2. повышенная физическая активность в результате спортивных тренировок, генеральной уборки, бега трусцой, занятий охотой (во время мышечной активности сжигаются излишки адреналина – химической причины стресса);
3. различные виды тренингов, проводимые самостоятельно или с помощью специалистов – социального работника или психолога (групповые, аутотренинги);
4. занятие любимым или монотонным делом (вязание, наблюдение за рыбками, перебирание четок, раскладывание пасьянса, рыбалка);
5. нервно-эмоциональная разрядка с помощью смеха, плача, крика (существует даже специальный метод лечения – смехотерапия);
6. секс и др.

Основным специализированным лечебно-профилактическим учреждением по борьбе с сердечнососудистыми заболеваниями является кардиологический диспансер.

***Социально-медицинские вопросы в работе поликлиник***

Наиболее массовой и общедоступной формой ПСМП в системе отечественного здравоохранения является **амбулаторно-поликлиническая помощь** населению (от лат. ambulatorius – подвижной). Амбулаторно-поликлинические учреждения предназначены для оказания помощи приходящим больным, а также больным в домашних условиях.

**Поликлиника** (от греч. polis – город и klinike – врачевание) – многопрофильное лечебно-профилактическое учреждение, задачами которого являются:

* оказание квалифицированной специализированной медицинской помощи населению в поликлинике и на дому;
* организация и проведение диспансеризации населения;
* организация и проведение профилактических мероприятий среди населения с целью снижения заболеваемости, инвалидности, смертности;
* экспертиза временной нетрудоспособности;
* организация и проведение работы по санитарно-гигиеническому воспитанию населения, пропаганда здорового образа жизни.

**Диспансеризация** является основным средством профилактики в отечественной системе здравоохранения. Диспансеризация – это активное, динамическое наблюдение за состоянием здоровья определенных контингентов населения (здоровых и больных), взятие групп населения на учет с целью раннего выявления заболеваний, периодического наблюдения и комплексного лечения заболевших, оздоровления труда и быта, для предупреждения развития болезни, восстановления трудоспособности и продления периода активной жизнедеятельности.

**Экспертиза временной нетрудоспособности** граждан – вид медицинской экспертизы, основной целью которой является оценка состояния здоровья пациента, качества и эффективности проводимого обследования и лечения, возможности осуществлять профессиональную деятельности, а также определение степени и сроков временной утраты трудоспособности.

Документами, удостоверяющими временную нетрудоспособность и подтверждающими временное освобождение от работы (учебы), является листок нетрудоспособности и, в отдельных случаях, справки установленной формы. По предъявлению листка нетрудоспособности, в соответствии с действующим законодательством, назначается и выплачивается пособие по временной нетрудоспособности, беременности и родам. Листки нетрудоспособности выдаются лечащим врачом при предъявлении документа, удостоверяющего личность пациента.

С каждым годом в нашей стране увеличивается количество социально-неблагополучных семей и инвалидов. Это связано с ухудшением социальной обстановки в стране: высоким уровнем безработицы, алкоголизма, токсикомании и наркомании, ростом количества неполных семей и.т.д. Это послужило причиной создания службы медико-социальной помощи при поликлиниках. В 1999 году вышел приказ МЗ РФ «О совершенствовании медицинской помощи детям подросткового возраста», в котором есть инструкция «Об организации работы отделения (кабинета) медико-социальной помощи в детских амбулаторно-поликлинических учреждениях». В штатное расписание таких отделений введены ставки:

• социального работника;

• психолога;

• подросткового педиатра.

**Функции кабинетов** социальной работы поликлиник:

* медико-социальный патронаж различных групп населения;
* санитарно-гигиеническое просвещение;
* информирование клиента о его правах на медико-социальную помощь и порядке ее оказания с учетом специфики проблем;
* организация летнего досуга детей в оздоровительных лагерях;
* представление в органах власти интересов лиц, нуждающихся в медико-социальной помощи;
* участие в проведении социально-гигиенического мониторинга и др.

***Социально-педагогические технологии в социально-медицинской работе***

***в наркологии***

**Наркология** – (греч. narke – сон, оцепенение) – наука о сне или об измененном, под влиянием наркотического вещества, сознании. В группу наркологических социальных болезней входят:

• **Наркомании** - группа хронических заболеваний, вызываемых злоупотреблением лекарственных или нелекарственных наркотических средств и характеризующиеся патологическим влечением к этим средствам, развитием психической и физической зависимости, изменением (чаще повышением) толерантности к ним и выраженными медико-социальными последствиями.

• **Алкоголизм** - хроническое заболевание, вызванное злоупотреблением спиртными напитками (напитками, содержащими этиловый спирт), характеризующееся патологическим влечением к алкоголю.

• **Токсикомании** - группа заболеваний, вызываемых хроническим употреблением психоактивных средств и определяющихся патологическим влечением к ним.

• **Табакокурение** или никотинизм - разновидность токсикомании.

Все эти заболевания объединяют три черты:

• **Психическая зависимость** – патологическое влечение к наркотическому средству (в наркомании влечение к тому, чтобы в результате приема наркотика испытать чувство кайфа).

• **Физическая зависимость** – проявляется абстинентным синдромом (синдром отмены), при прекращении приема наркотического вещества (в наркомании выражается в виде ломки).

• **Толерантность** – невосприимчивость к предыдущей дозе наркотического вещества с тенденцией к ее увеличению (в результате толерантности наркоманы погибают от передозировки наркотика).

В настоящее время в нашей стране резко обострились проблемы, связанные со злоупотреблением алкоголем, наркотиками и другими психоактивными веществами (ПАВ).

**ПАВ** – это исторически выявленные и социально закрепленные адаптогены, т.е. средства, способствующие адаптации (истинной или иллюзорной) к условиям и требованиям жизни благодаря своему воздействию на психическое состояние – настроение, эмоции, тонус, поведение. Употребление ПАВ – это системное биопсихосоциальное явление, социальные, медицинские, экономические, криминальные последствия которого влияют на общественное благосостояние.

Принципами наркологической помощи являются:

* добровольность обращения за помощью;
* уравнивание в правах больных наркоманией и алкоголизмом с больными другими хроническими заболеваниями; многовариантность организации наркологической помощи – сочетание общедоступной бесплатной и платной (чаще всего анонимной) помощи населению;
* комплексность – сочетание социальной, лечебной и реабилитационной помощи.

Необходимо учитывать специфику медико-социального статуса различных групп пациентов наркологического профиля при составлении программ медико-социальной работы:

* Группа повышенного риска развития наркологических заболеваний характеризуется наличием клинической и субклинической патологии, формирующей предрасположенность к употреблению ПАВ и развитию наркологических заболеваний, а также наследственной отягощенностью.
* Члены семей наркологических больных и их ближайшее окружение представляют собой группу, особенностями которой являются медицинские проблемы, связанные с личностной реакцией на длительную и острую психотравматическую ситуацию.
* Группа длительно и часто болеющих пациентов наркологического профиля.
* Группа больных наркологического профиля, имеющих выраженные социальные проблемы.
* Инвалиды, причем инвалидность в данном случае устанавливается не по основному заболеванию наркологического профиля, а по его осложнениям и сопутствующим заболеваниям.

Технологии медико-социальной и социально-педагогической работы с наркологическими больными предусматривают профилактические, лечебные и специализированные программы.

**Профилактические программы** направлены на предупреждение потребления алкоголя и (или) наркотиков, злоупотребления ими, а также предупреждение любых форм отклоняющегося поведения. Объекты целенаправленного воздействия – в основном дети и подростки в целом те группы, в которых риск приобщения к приему ПАВ особенно велик.

**Лечебные программы** предусматривают раннее выявление и направление на лечение больных с той или иной наркологической проблематикой.

**Специализированные программы**, неразрывно связанные с терапевтическими, предусматривают реабилитацию, реадаптацию, ресоциализацию наркологических больных. В рамках этих программ преодолеваются разрывы и противоречия между личностью и обществом.

В ряде наркологических диспансеров открываются и эффективно работают отделения медико-социальной и социально-педагогической помощи детям и подросткам.

Лечение в наркологических диспансерах осуществляется на добровольной основе, но бывают и исключения. Работает комиссия для освидетельствования лиц, к которым, наряду с наказанием за совершенное преступление, судом может быть применено принудительное лечение от алкоголизма, наркомании или токсикомании, предусмотренное ст. 97 УК РФ. Кроме того, лица в состоянии острого алкогольного психоза, представляющие опасность для окружающих и для самих себя, также проходят принудительное лечение.

В комплексе мер борьбы с наркотизмом на первое место выходят профилактические. Любое заболевание легче предупредить, чем лечить, тем более, что болезни наркологического профиля неизлечимы, а их купирование стоит слишком дорого. Сотрудники РНД считают огромной роль СМИ в профилактике наркологических расстройств. Однако заниматься данной тематикой должны специально подготовленные журналисты с обязательным согласованием своих материалов со специалистами диспансера.

Функции социального работника в диспансере выполняют сегодня врач-психотерапевт и трудинспектор. Поэтому существует острая необходимость в деятельности специалистов по социальной работе для оказания квалифицированной помощи больным и их семьям.

***Социально-педагогические технологии в социально-медицинской работе***

***в психиатрии***

**Психиатрия** – наука о психических (душевных) болезнях. Самую незащищенную и уязвимую категорию нашего общества составляют психиатрические больные. В настоящее время вопросы психического здоровья приобрели исключительное значение. Нервно-психические заболевания являются одной из самых серьезных социальных, медицинских и экономических проблем. Психические заболевания редко становятся причиной смерти. Поэтому большое социальное значение приобретает инвалидность при этих заболеваниях, имеющая свои особенности:

• чаще всего больные являются инвалидами первой и второй групп;

• инвалидность является более «молодой».

Всю работу с психическими больными и их семьями проводят **психоневрологические диспансеры** и его подразделения. Задачами таких диспансеров являются:

• выявление среди населения больных с нервно-психическими нарушениями, постановка их на учет, динамическое наблюдение и лечение;

• медико-социальный патронаж;

• социальная помощь больным;

• трудовое обучение и трудоустройство больных с остаточной трудоспособностью (совместно с органами социальной защиты);

• судебно-психиатрическая, трудовая, военная и другие виды экспертиз;

• профилактическая работа и т.д.

Начиная с 1998 года, в отделениях диспансеров появились социальные работники, которые решают социально-медицинские и социально-педагогические проблемы больных. К этим проблемам относятся:

* Идентификация личностей, поступивших в стационар в состоянии амнезии.
* Составление социальных паспортов на каждого поступившего больного.
* Восстановление утерянных паспортов.
* Восстановление в правах на незаконно проданную жилплощадь.
* Социальное обслуживание после выписки на дом, т.к. отделы соц. защиты не хотят брать на учет данную категорию больных.
* Устройство после прохождения лечения в специализированные дома-интернаты.
* Внедрение социально-педагогической программы «Модули самообразования» для всех категорий психиатрических больных.
* Организация досуга больных.
* Организация трудотерапии, как средства лечения и реабилитации, восстановление лечебно-трудовых мастерских.
* Обучение родных и близких совместному проживанию с психиатрическим больным, вступление во Всероссийское общество родственников психических больных.
* Подготовка к переходу на бригадный метод работы в психиатрии по опыту зарубежных стран.
* Правовое консультирование больных и членов их семей.

Социальные работники диспансеров проходят обучение на специализированных курсах «Общественная психиатрия».

Вторым направлением, которое уже внедряется в психоневрологических диспансерах, является обучение по внедрению программы «Модули самообразования». Эта программа предусматривает работу с разными категориями больных (по степени сохранности интеллекта) в стационаре с целью обучения их важнейшим гигиеническим и социальным навыкам, которые больные должны использовать после окончания лечения в диспансере.

**Лекция4. Образовательно-воспитательные проблемы работы в пенитенциарных учреждениях**

**ПЛАН**

1. Понятие «пенитенциарная (исправительная) педагогика»: сущность и содержание. Основные принципы и задачи пенитенциарной педагогики.
2. Основные направления, средства, методы и формы воспитательной работы в условиях пенитенциарного учреждения.
3. Формы реализации перевоспитания, исправления осужденных.

**1. Понятие «пенитенциарная (исправительная) педагогика»: сущность и содержание. Основные принципы и задачи пенитенциарной педагогики.** Термин «пенитенциарный» (от лат. — poenitentiarius — юридический) означает отношение к наказанию, преимущественно уголовному.

Пенитенциарное учреждение представляет собой специальное (преимущественно государственное) учреждение, предназначенное для выполнения функций наказания за уголовно-наказуемые деяния, исправления и перевоспитания осужденных. Это осуществляется отраслью социальной педагогики, занимающейся проблемами воспитания осужденных в условиях мест отбывания наказания, получила название пенитенциарной (исправительной) педагогики. Она представляет собой социальную педагогику, изучающую возможности исправления нравственной деформации личности осужденного и осуществляющую воспитательное воздействие на него с целью перевоспитания в условиях отбывания уголовного наказания (особенно лишения свободы).

В специальной литературе встречается выражение исправительно-трудовая педагогика. Под ней понимают отрасль социально-педагогической науки, изучающей организованную деятельность по исправлению лиц, совершивших уголовное преступление и осужденных к различным видам наказания — как связанным, так и не связанным с лишением свободы (Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. — Т. 1 / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — С. 382).

Истоки исправительной (пенитенциарной) педагогической деятельности уходят в далекое прошлое. Еще в 1841 г. в первой в России Петербургской колонии для несовершеннолетних правонарушителей А.Я. Гердт выдвинул идеи трудового перевоспитания при уважении к личности человека с опорой на самоуправление, сотрудничество педагогов и воспитанников и др. В 1871 г. в Московском университете впервые введен курс «Тюрьмоведение». Профессор университета И.Я. Фойницкий впервые в этом курсе отразил вопросы обращения сотрудников исправительных учреждений с преступниками, нравственно-религиозных средств и методов воздействия на заключенных. В 1923 г. профессор психоневрологического института С.В. Познышев в монографии «Основы пенитенциарной науки» дал определение пенитенциарной педагогики как деятельности по исправлению преступников и раскрыл следующие понятия: юридическое и нравственное исправление; воспитательные возможности общеобразовательного обучения, культурно-просветительной работы, трудового воспитания заключенных.

Система исправительной (пенитенциарной) педагогической теории и практики сложилась как самостоятельная отрасль знаний и педагогической деятельности в начале 60-х годов. Это было связано с существенными изменениями, происшедшими в этот период в исправительно-трудовой практике.

В настоящее время можно выделить следующие **основные задачи теории пенитенциарно-педагогической работы:**

а) исследование педагогической системы исправления (перевоспитания) и возможности ее совершенствования в условиях пенитенциарных учреждений;

б) выявление и обоснование закономерностей процесса перевоспитания осужденных;

в) исследование самого процесса перевоспитания, его содержания, средств, форм и методов воспитательной работы в условиях пенитенциарного учреждения;

г) прогнозирование развития педагогической системы в органах, исполняющих наказания;

д) исследование социально-педагогического назначения уголовного наказания как метода воздействия на личность осужденного;

е) определение критериев и показателей степени исправления личности, насыщение этих понятий конкретным содержанием для практического применения;

ж) исследование действенности исправительной и перевоспитательной деятельности пенитенциарных учреждений;

з) разработка и обоснование путей совершенствования адаптации бывших осужденных после освобождения;

и) социально-педагогические проблемы предупреждения рецидива;

к) изучение отечественного и зарубежного опыта, возможностей его применения в наших условиях.

**Основные категории исправительно-педагогической работы:**

*Карательно-воспитательный процесс* — это процесс в рамках исполнения уголовного наказания, предусматривающий исправление, перевоспитание осужденного.

*Исправительно-воспитательный процесс* — это целенаправленный воспитательный процесс с детьми и подростками в условиях специального образовательного учреждения, направленный на их исправление, перевоспитание.

*Образовательно-воспитательный процесс* в пенитенциарном учреждении — это процесс обучения и воспитания (перевоспитания, исправления) осужденных детей и подростков в специальных образовательных учреждениях. Он направлен на то, чтобы предоставить возможность осужденному получить общее среднее (полное), а также начальное профессиональное образование и одновременно добиться его перевоспитания.

*Исправительно-трудовое воздействие* — это использование возможностей организованной трудовой деятельности в интересах целенаправленного развития, воспитания человека.

*Исправление (человека)* — это целенаправленная воспитательная деятельность, направленная на то, чтобы привить нравственные ценности, помочь ему избавиться от каких-либо недостатков, отрицательных привычек, пороков характера.

*Перевоспитание* — это целенаправленная воспитательная деятельность, направленная на исправление предшествующего результата воспитания человека, воспитание у него качеств и свойств, компенсирующих недостатки личности, изжитие социально вредных привычек, норм и правил поведения, общения и т.д.

Исправительно-воспитательный процесс включает последовательность действий социального педагога, взаимодействия воспитателя и воспитуемого, обеспечивающие достижение определенной социально-педагогической цели. Он состоит из нескольких этапов деятельности, обеспечивается субъектами, направляющими свою деятельность на определенный объект.

*Субъекты воспитания* — это сотрудники исправительных учреждений, социальные педагоги (воспитатели). Они делятся на две большие группы — аттестованные и вольнонаемные. В зависимости от своих функциональных обязанностей сотрудники и воспитатели по-разному участвуют в организации и обеспечении воспитательного процесса. Непосредственно воспитанием занимаются: начальники отрядов, преподаватели школ и профессионально-технических училищ, социальные педагоги (воспитатели); опосредованно: сотрудники режимно-оперативных, производственных, медицинских отделов и служб.

*Объекты, воспитания, перевоспитания* — это люди, по различным причинам нарушившие закон и осужденные судом. Они отличаются по возрасту, полу, социальной опасности, отношению к отбыванию наказания, религиозности и пр.

**Каково содержание основных этапов процесса исправления?**

***1. Подготовительный этап.***

При поступлении к месту отбывания наказания на основе полученных документов осужденного и беседы с ним проводится *педагогическая диагностика.* Выясняется, что представляет собой осужденный как личность, причины его девиантного поведения, позитивные аспекты личности, отношение к решению суда, к отбыванию наказания и др. Полученные данные позволяют воспитателям определить *цели и задачи* перевоспитательной работы на начальный и последующий периоды срока наказания, *особенности взаимодействия с* осужденным и возможности их реализации. На этой основе определяется *вариант (методика) реализации* функционирующей в данном пенитенциарном учреждении технологии перевоспитания каждого осужденного. Затем следует планирование реализации воспитательной деятельности с прибывшим осужденным.

***2. Этап непосредственной реализации.***

Реализация технологии начинается с деятельности по оказанию помощи осужденному в *адаптации в новых для него условиях.* В работе с рецидивистом учитываются особенности его вхождения в среду и возможности возникновения конфликта между ним и коллективом, группой и другим осужденным. В этом случае и характер педагогической деятельности имеет свое, специфичное содержание, определяемое средой и опытом воспитателей.

Постепенно осужденный вливается в общий сложившийся исправительно-воспитательный процесс на период назначенного ему срока. Завершается адаптация постепенным втягиванием осужденного в общий ритм труда, отдыха, взаимоотношений с окружающими. Собственно исправительный процесс включает ряд подэтапов.

В общем процессе реализации технологии исправления от воспитателей требуется особенно большое терпение, проявление гибкости, творчества, инициативы и оптимизма, уверенности в своей способности добиться позитивного результата в воспитательной работе с каждым осужденным. Действенность практической реализации исправительного процесса обеспечивается искусством педагогической деятельности воспитателей, его эффективность определяется степенью исправления осужденного.

По степени исправления осужденных выделяют три группы.

*Первая группа* — *встал на путь исправления.* Осужденные характеризуются положительным отношением к труду, соблюдением требований режима, положительным отношением к воспитательным мероприятиям, стремлением к повышению общеобразовательного и профессионального уровня, участием в общественной жизни учреждения и в работе самодеятельных организаций.

*Вторая группа* — *твердо встал на путь исправления.* Осужденные характеризуются проявлением инициативы в трудовой деятельности, соблюдением требований режима и положительным влиянием на других осужденных, непосредственным участием в проводимых воспитательных мероприятиях, положительным отношением к обучению в школе и к профессиональной подготовке, активным участием в работе самодеятельных организаций, признанием своей вины, раскаянием в совершенном преступлении.

*Третья группа* — *доказал свое исправление.* Осужденные, кроме вышеизложенного, отличаются самовоспитанием, самообразованием. Они, как правило, составляют руководящее ядро самодеятельных организаций, открыто осуждают свою прошлую преступную деятельность.

На практике встречается и более детальная классификация осужденных по степени исправления.

Выделяются и три группы лиц, не вставшие на путь исправления. Среди них:

*Четвертая группа* —- *«болото»* (такое название ввел в свое время А.С. Макаренко) — это осужденные, которые характеризуются неопределенным поведением.

*Пятая группа* — *грубые нарушители установленного порядка.* Это лица, не желающие подчиняться требованиям администрации, допускающие грубые нарушения режима отбывания наказания, поддерживающие открыто или скрыто неформальных отрицательных лидеров.

*Шестая группа* — *злостные нарушители.* Это лидеры отрицательных группировок и их опора.

Выделяют иногда в отдельную группу тех осужденных, кто недостаточно изучен и не может быть отнесен к тем или иным.

Встречаются и другие классификации, например, стратификация, т.е. деление осужденными самих себя на слои, касты (страты).

Одна из исключительно важных проблем в работе с осужденными — это обеспечение связи их помыслов, чувств с семьей (если в ней есть хоть какой-то позитивный потенциал), с родственниками, наиболее близкими ему людьми. В каждом конкретном случае эта проблема носит индивидуальный характер.

Работа с заключенными требует от администрации и воспитателей достаточной гибкости, своевременного анализа действенности педагогической деятельности на каждом под этапе, коррекции своих усилий, обеспечения наибольшей индивидуализации воспитательной деятельности.

Следует отметить также, что подэтапы воспитательной деятельности по своему содержанию и направленности зависят от ряда факторов, в том числе:

— особенностей осужденного;

— срока пребывания в пенитенциарном учреждении, назначенного для осужденного;

— своеобразия коллектива осужденных, его позитивных воспитательных возможностей;

— педагогического опыта администрации и воспитателей;

— воспитательных возможностей самого учреждения. Данные факторы отражаются на качественно-количественных характеристиках протекания подэтапов педагогической деятельности по исправлению (перевоспитанию) осужденного; на времени протекания каждого подэтапа; на включенности самого осужденного в процесс самоисправления, самовоспитания и т. д.

Заключительный подэтап педагогической деятельности, как правило, носит особый характер. Он часто во многом зависит от предшествующей воспитательной работы с осужденным. В этот период возникают новые проблемы: предстоящее самообеспечение, восстановление связи с близкими для них людьми, наличие постоянного места жительства, трудоустройство и многие другие, если они не решены в процессе отбывания наказания.

В этот период особенно важны согласованные действия социального воспитания и социальной работы. Они во многом могут предопределять перспективы действенности всей исправительной деятельности.

***3. Заключительный этап.***

На данном этапе имеет место оценка действенности всей воспитательной работы с человеком и выводы для работы с другими. Такая оценка может быть дана далеко не сразу после отбывания срока осужденным. Для него начинается подэтап адаптации после отбывания наказания. Именно адаптационный период нередко определяет перспективы рецидивности бывшего осужденного. Данный факт зависит от действенности воспитания, осознания бывшим осужденным необходимости соблюдения правовых норм, а также от наличия места жительства, возможности трудоустройства, особенностей среды, в которой предстоит жить, ее нравственного климата, отношения к бывшему осужденному окружающих.

Следует отметить, что в процессе исполнения наказания, особенно на его заключительном этапе решению многих проблем может способствовать активная и направленная деятельность попечительского совета при воспитательной колонии уголовно-исправительной системы.

Исправительно-воспитательный процесс осуществляется в специфических **условиях пенитенциарного учреждения.** К таким условиям относятся:

а) Частичная или полная изоляция осужденных от общества.

б) Отдельное содержание в течение длительного времени мужчин или женщин.

в) Процесс перевоспитания в условиях исполнения уголовного наказания.

г) Жесткие правовые рамки жизни, учебы и труда, а также взаимоотношений осужденных с воспитателями и администрацией.

д) Специфический статус осужденных, регламентированный специальными правами и обязанностями.

Реализация исправительно-воспитательного процесса требует от администрации и воспитателей пенитенциарного учреждения учета специфических принципов.

**Выделяются следующие принципы** перевоспитания осужденных:

***Принцип целенаправленности в воспитательной деятельности.*** Процесс перевоспитания невозможен без четкого и конкретного определения его цели, под которой понимается идеальное представление о предполагаемом, «проектируемом» (А.С. Макаренко) результате педагогической деятельности. «Цели воспитательного процесса, — писал А.С. Макаренко, — должны всегда ясно ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности... Эти цели и должны выражаться в проектируемых качествах личности, в картинах характеров...».

Цель определяется как начальная перспектива с тем, чтобы в зависимости от достигаемых результатов перевоспитания можно было бы определить ее более точно, скорректировав на большую перспективу. Она выступает как ориентир, позволяющий воспитателю выстроить перед осужденным целую систему «перспективных линий» — от ближней до дальней. В качестве дальней цели может быть определена перспектива окончательного перевоспитания и возвращения бывшего преступника в жизнь общества сознательным, законопослушным его членом.

***Принцип соответствия цели средствам, формам и методам перевоспитательной деятельности***по отношению к конкретному осужденному. Цель всегда рассматривается в соответствии со средствами. Средства, формы и методы выступают конкретным педагогическим инструментарием достижения цели. Достижение определенной цели всегда предусматривает определение наиболее оптимального педагогического инструментария, который бы позволил в соответствующих условиях конкретными воспитателями добиться перевоспитания каждого осужденного.

***Принцип связи процесса перевоспитания осужденного с жизнью.***Сущность принципа заключается в том, что процесс перевоспитания направлен на подготовку осужденного к жизнедеятельности в той социальной среде, в которую он попадет после его выхода на свободу. В этом одна из наиболее сложных социальных проблем, стоящих перед воспитателями, так как абстрактная цель перевоспитания может оторвать человека от реальной жизни. В этом случае он после освобождения из мест заключения может не найти свое место в обществе, и общество не сможет принять его, что вызовет рецидив. Последствия такого рецидива часто проявляются в действиях освобожденного, предусматривающих вновь применение мер осуждения.

Воспитателям рекомендуется помочь человеку восстановить и наладить социально полезные связи и отношения с другими людьми, социальным окружением; постоянно знакомить осужденных с событиями внутриполитической и международной жизни, расширять круг общественно-политических интересов, формировать у них положительные социальные установки. Этому способствует также и приобщение осужденных к делам колонии, вовлечение их в трудовую и общественную деятельность.

***Принцип активности осужденного в общественно-полезной деятельности.***Данный принцип непосредственно связан с предыдущим. Сущность его заключается в том, что важнейшим источником развития человека, его перевоспитания выступает собственная активность. Его основу в общем виде можно определить как формирование личности в деятельности. Включение человека в активную общественно-полезную деятельность способствует его социальной переориентации, перевоспитанию. Такой подход не подавляет личность, а наоборот, активизирует ее, способствует наиболее полному проявлению духовных сил.

Общественно полезная деятельность осужденных — это прежде всего производительный труд. Воспитательная функция труда в процессе формирования личности общеизвестна. Он активно используется в жизнедеятельности осужденных. Кроме того, к общественно-полезной деятельности в условиях заключения относятся учебная деятельность, общественная деятельность в часы досуга, участие в художественной самодеятельности, культурно-досуговая и физкультурно-спортивная работа.

***Принцип воспитания в коллективе.***Данный принцип вытекает из социальной обусловленности развития (исправления) личности осужденных. В условиях жесткой изоляции, принудительного пребывания осужденного в определенных администрацией отряде, бригаде, звене резко возрастает роль его ближайшего социального окружения. Коллектив может быть самым разным: от позитивного (о котором писал А.С. Макаренко как наиболее важном средстве перевоспитания) до резко негативного. В ряде исправительных учреждений процветают негативные традиции, где с молчаливого согласия «авторитеты» уголовного мира («углы», «паханы», «главворы») насаждают враждебные нормальному человеческому общежитию правила поведения и взаимоотношений. В таких «зонах» воспитательная, а тем более перевоспитательная работа требует особого педагогического мастерства.

Сформировать коллективистские отношения в среде осужденных чрезвычайно сложно, но вполне возможно. Такой опыт есть в ряде подразделений. Основу данного опыта создала педагогическая теория коллектива, разработанная А.С. Макаренко, которая трансформирована и адаптирована к условиям современных исправительных учреждений.

***Принцип сочетания требовательности к осужденным с гуманным и справедливым отношением к ним.***В основе принципа лежит гуманное отношение к человеку. А.С. Макаренко утверждал, что не может быть воспитания без требовательности и одновременно предупреждал: «Нужно всегда помнить правило: как можно больше требований к воспитаннику, как можно больше уважения к нему».

Воспитательный процесс, ориентированный только на подавление, нейтрализацию отрицательных качеств личности, столь же малоэффективен, как и педагогика вседозволенности. Важно видеть в человеке не только недостатки, но и то положительное, на что можно опереться в работе с ним. Отсюда вытекает следующий принцип.

Принцип опоры на положительное в личности. В перевоспитательной работе с осужденными исключительно важно уметь видеть в личности не только недостатки, но и положительное. Это тот союзник, опираясь на который можно направить усилия воспитанника на деятельность, на самопроявление, а в перспективе и на активизацию его перевоспитания. Реализация этого принципа необычайно сложна для воспитателей даже чисто психологически, ибо серьезные нравственные дефекты, отрицательные черты характера осужденных, их негативное отношение как к требованиям исправительно-трудового права, так и их носителям (воспитателям осужденных) лежат, что называется, на поверхности явления. В то же время те качества и черты характера, которые отражают человеческую сущность личности, чаще всего осужденные прячут от окружающих, дабы не стать объектом насмешек и издевательств со стороны других, а подчас и не осознаются самими их носителями.

Принцип опоры на положительное в личности не означает снижения требовательности к осужденным, а тем более захваливания и попустительства. Большой вред как самой личности, так и коллективу приносят те руководители и воспитатели, которые, используя такие, например, качества, как коммуникативность, активность в общественных делах, ставят некоторых осужденных в привилегированное положение, допускают по отношению к ним послабление требований режима, а иногда даже создают группы «активистов».

***Принцип дифференцированного подхода в процессе перевоспитания.***Осужденные различаются по полу, возрасту, образованию, национальным, религиозным и социально-групповым особенностям, индивидуально-психологическим характеристикам, социально-педагогической запущенности, образу жизни до осуждения, типу совершенного преступления и т.д. Все это и требует своеобразия подхода как к определенной группе, так и к отдельной личности. *Дифференциация* — это выделение типичных отличительных свойств явлений, предметов, объектов, по которым можно в некоторой целостности (общности) выявить группу или ряд групп. Принцип дифференцированного подхода требует строить перевоспитание осужденного с учетом своеобразия группы, к которой он относится. Это позволит воспитателям наиболее полно учесть особенности каждого.

Для дифференциации осужденных необходимо выделение групп, чтобы учитывать своеобразие каждого. Такие группы могут быть сформированы: 1) по характеру совершенных преступлений (корыстные, насильственные, насильственные некорыстные, насильственные корыстные); 2) по количеству судимостей (впервые судимые, неоднократно судимые); 3) по степени криминальной зараженности (глобальная, парциальная, предкриминальная); 4) по степени общественной опасности (признанные или непризнанные особо опасными рецидивистами); 5) по возрасту; 6) по образованию; 7) по полу; 8) по степени исправления; по характеру общественной активности (актив, резерв актива, пассив, «болото», контрактив) и, наконец, 9) по неформальному положению осужденных в самой общности («главворы», «паханы», «мужики», «углы», «обиженные») и т.д. Такая дифференциация позволяет выделять в личности осужденного наиболее существенное и требующее учета в воспитательной работе с ним.

Принцип индивидуального подхода в процессе перевоспитания. Каждый человек — это свой мир, свои возможности, свои социальные проблемы, и потому он, естественно, требует индивидуального подхода. Особенно это важно в процессе перевоспитания. Об этом еще в 1924 г. писал В.Н. Сорока-Росинский. Он, в частности, отмечал, что одно из необходимых условий функционирования школы для трудновоспитуемых — это «индивидуальный подход к воспитаннику". А.С. Макаренко также обращал внимание на важность индивидуального воспитания. «Для того чтобы работать с отдельной личностью, нужно ее знать и ее культивировать». Именно через индивидуальный подход можно реально рассчитывать на действенность перевоспитания конкретного человека.

***Принцип комплексного подхода.***Идея комплексного подхода вытекает из понимания личности как целостности, как сложной динамичной системы. Речь идет об использовании комплекса мер воспитательного воздействия, способного обеспечить разносторонность развития.

Комплексный подход является одним из важных принципов организации и практической деятельности по перевоспитанию субъекта. Он распространяется на определение целей и задач перевоспитания; обеспечение соответствия цели, средств и методов перевоспитания; организацию формального и неформального общения личности; организацию планирования воспитательного процесса; привлечение к непосредственной и опосредованной воспитательной работе всех сотрудников подразделений, общественности; организацию всестороннего изучения личности осужденных на всех этапах воспитательного процесса (от организации приема вновь прибывших осужденных до подготовки их к освобождению); реализацию в практической деятельности исправительных учреждений всей системы принципов перевоспитания осужденных.

**2. Основные направления, средства, методы и формы воспитательной работы в условиях пенитенциарного учреждения.**

Выделяют следующие основные **направления воспитательной работы** в пенитенциарных учреждениях:

***Правовое воспитание***осужденных. Это процесс формирования правосознания, включающего знание принципов и норм права и убеждение в необходимости следовать им, а также организацию правомерного, ответственного и социально активного поведения. Это направление воспитания занимает особое место в условиях исправительного учреждения. Его задача заключается в том, чтобы максимально добиваться усвоения осужденными знаний основных законов государства, и на этой основе способствовать формированию у них высокого правосознания. Такой подход позволяет в определенной степени возвращать в общество правопослушных (законопослушных) людей, выходящих из мест заключения.

***Нравственное воспитание***осужденных. Оно предусматривает целенаправленную деятельность, направленную на преодоление у осужденных чуждых обществу моральных качеств и убеждений. Итогом воспитательной работы должно быть формирование нравственных чувств, сознания и нравственного поведения. В основе данного направления — формирование гражданина.

***Трудовое воспитание***осужденных. Оно предусматривает закрепление у осужденных трудовых умений и навыков, психологической готовности к труду, нравственного отношения к нему, осознанной потребности трудиться. Это направление является исключительно важным, так как труд, трудовая деятельность — одно из основных средств исправления и перевоспитания осужденных.

***Физическое и санитарно-гигиеническое***воспитание осужденных. Сама обстановка пенитенциарного учреждения предусматривает важное значение этого направления в работе с осужденными. Оно позволяет не допустить деградации личности осужденного, сохранять его человеческое достоинство. Оно направлено на развитие физических способностей, укрепление здоровья, формирование морально-волевых качеств.

Важное значение имеет активизация самовоспитания осужденных. Это направление является ведущим во всей системе воспитательной деятельности с осужденными. Главным его назначением является включение заключенного в самовоспитательную деятельность, осознание им необходимости преодоления каких-либо негативных качеств личности. Оно направлено на превращение объекта воспитания в субъект самовоспитания. В этом суть всей воспитательной (перевоспитательной) деятельности в условиях исправительного учреждения.

Существуют различные средства исправления и перевоспитания осужденных. Следует различать средства педагогического процесса и средства педагогической деятельности.

***Средства педагогического процесса***— это те средства, которые выступают составной частью процесса перевоспитания и обеспечивают его функционирование в интересах исправления осужденных. К ним относятся: труд, режим, культурно-досуговая деятельность, общественная работа и др.

***Средства педагогической деятельности***— это то, что использует воспитатель для воздействия на воспитуемых в процессе воспитательной деятельности. К ним относятся: слово, действия, пример, книга, технические средства и пр.

***Основные средства педагогического процесса:***

Труд как основа перевоспитания осужденных. Главное назначение — обеспечить его воспитательный характер. Для этого необходимо:

— обеспечить общественно-полезный характер труда;

— использовать труд для удовлетворения потребностей индивида, как средство развития личных потребностей;

— способствовать физическому и нравственному развитию человека в процессе трудовой деятельности. Общественный характер труда способствует нравственному воспитанию;

— обеспечить высокий уровень организации и культуры труда;

— способствовать состязательности в процессе труда, сплочению людей в интересах общего результата.

***Режим как средство перевоспитания осужденных.***

Собственно режим организует в основном внешние рамки поведения личности. Он представляет комплекс требований, правил, ограничений, запретов, охватывающих всю жизнь осужденных, их труд, быт, отношения с администрацией, с внешним миром, трудовыми коллективами. Ограничения распространяются на сферу труда, быта, питания, пользование предметами культурного назначения, общение с родственниками и знакомыми, свободу передвижения и т.д. Вводимые ограничения и особый порядок жизнедеятельности обусловлены необходимостью, с одной стороны, оказания карательного воздействия, а с другой — потребностями специально организуемого воспитательного процесса.

Воспитывающее влияние режима заключается в следующем:

— разрушение старых установок, позиций, переориентация интересов, на которых были основаны отрицательные взгляды, цели, привычки, приведшие человека к преступлению;

— разрушение старого стереотипа поведения и общения;

— формирование привычек и навыков нравственного поведения, компенсирующих недостатки личности.

В то же время излишне строгая регламентация жизни и деятельности человека может привести и к формированию таких качеств, как иждивенчество, безынициативность, приспособленчество.

Предусматривается в воспитательных целях снижение режимных требований по мере исправления человека.

***Общеобразовательное обучение осужденных как средство перевоспитания осужденных.***

Практика убедительно доказала действенность обучения осужденных как средства их исправления. Учащиеся-осужденные значительно меньше совершают нарушений режима отбывания наказания, в их среде более здоровый морально-психологический климат, они лучше работают.

Характерно, что каждый школьный урок представляет учителям дополнительную возможность для воспитательного воздействия на обучаемых осужденных. В настоящее время число лиц с низким уровнем образования из числа осужденных растет, поэтому потребность в обучении естественно возрастает.

***Профессиональное образование осужденных как средство воспитания осужденных.***

Данное средство способствует осужденным овладению профессией, либо повышению профессиональной квалификации. Данный факт положительно отражается на процессе перевоспитания человека в период отбывания наказания, а также помогает ему впоследствии, по возвращении из мест лишения свободы, в трудоустройстве и самореализации.

Организационными формами профессионального образования осужденных являются:

— *индивидуальное* обучение осужденных, имеющих небольшой срок наказания, осуществляется наставником из числа квалифицированных специалистов. Главная задача его — быстрое включение осужденного в трудовую деятельность;

— *бригадное обучение* реализуется в группах до 10 человек под руководством инструктора — опытного специалиста. Задача — подготовка большего количества рабочих массовых профессий;

— *курсовое обучение* — создаются курсы от 10 до 70 человек. На них изучается теория и проводятся практические занятия. Задачи — повышение квалификации, изучение нового оборудования и новой технологии, обучение передовым методам труда, а также вторым и смежным специальностям;

— *школы передового опыта* создаются для знакомства осужденных с передовыми методами труда без отрыва от производства;

— *классы, мастеров* существуют для обеспечения предприятий колонии квалифицированными рабочими. Такие классы охватывают по 25—30 человек, которые формируются с целью обучения по одной или смежным специальностям.

*Высшей формой* профессионального образования в исправительных учреждениях является обучение в профессионально-техническом училище (ПТУ). Туда зачисляют тех, кто не имеет никакой специальности и изъявил желание учиться.

***Культурно-досуговая деятельность*** также выступает средством перевоспитания. Использование свободного времени для организованного досуга, общественной работы обладает большим нравственным потенциалом в воспитательной деятельности с осужденными. Для этого вводятся элементы самоуправления, кружки самодеятельности, народного творчества, чтение и обсуждение книг, просмотры телепередач, кинофильмов и пр.

Средства педагогической деятельности описаны в общей педагогике. Они те же, но реализуются в специфических условиях пенитенциарного учреждения.

Рассмотрим основные методы воспитания осужденных.

Методы (от греч. methodos — путь исследования, теория, учение) — это способ достижения какой-либо цели, решения какой-либо задачи. *Методы воспитания* — это совокупность средств и приемов воспитательного воздействия, направленных на достижение определенной цели воспитания, исправления, перевоспитания. *Методы воспитания осужденных* — это те же методы общей системы воспитания, но применяемые к специфическому объекту в условиях исправительных учреждений.

**К основным методам воспитания относятся:**

— методы, способствующие формированию положительных потребностей, мотивов, чувств и поведения воспитуемых, это методы убеждения, организации деятельности, пример;

— методы коррекции — это методы, которые непосредственно не формируют личность, но активно содействуют этому процессу, ускоряя развитие, или, напротив, задерживая формирование нежелательных свойств и качеств, предотвращая нежелательное поведение. К ним относят методы стимулирования положительной активности (поощрения, соревнования), метод организации перспективных линий, метод параллельного действия, метод торможения отрицательной активности (принуждения), метод критики.

Методы воспитания, их сущность и рекомендации по их практическому применению описаны в общей педагогике.

**3. Формы реализации перевоспитания, исправления осужденных.**

Форма (от лат. forma) — наружный вид, внешнее очертание; устройство, структура чего-либо, система организации чего-либо. Следует различать формы: системы исправления, педагогического (исправительно-педагогического) процесса, педагогического взаимодействия, педагогического воздействия.

Формы системы исправления представляют собой организационную систему в данной колонии или специальном образовательном учреждении, предназначенную для решения задач исправления, перевоспитания правонарушителей. К ним относятся: открытая, полурежимная, режимная.

Формы педагогического (исправительно-педагогического) процесса — это содержательно-организационные основы, обусловливающие педагогический процесс колонии, исправительного учреждения. К ним относятся трудовые, учебно-трудовые лагеря; спецшколы и т.п.

Формы педагогического взаимодействия — это способы организации конкретного педагогического действия в пространстве и во времени. Формы педагогического взаимодействия в процессе перевоспитания осужденных — это те же формы педагогического взаимодействия, которые сложились в общей педагогике, но используемые в специфических условиях исправительного учреждения. К ним относятся: совместная деятельность, сотрудничество, советы, обсуждения и др.

Формы педагогического воздействия подразделяются: *по объекту* (индивидуальные, групповые, массовые); *по субъекту* (воспитатель, группа воспитателей, группа осужденных, коллектив осужденных); *по месту проведения воспитательного мероприятия* (аудиторные, клубные, спортивные и пр.); *по использованию преимущественного метода воспитания* — лекционные, беседы, упражнения, состязательные и пр.

Все формы тесно взаимосвязаны и взаимодополняют воспитательную деятельность.

Каждая категория осужденных требует учета ее специфики в интересах перевоспитания. Каковы же особенности процесса перевоспитания некоторых категорий осужденных?

***Особенности перевоспитания осужденных несовершеннолетних***

Рост преступности среди несовершеннолетних требует усиления внимания к этой категории осужденных, поиска путей наибольшей эффективности перевоспитательной работы с ними.

Характеристика личности и групп осужденных несовершеннолетних:

— особенности подросткового возраста: бурное физическое развитие организма, энергия, инициативность, активность, повышенная возбудимость, неуравновешенность, впечатлительность, недостаточно критическое отношение к себе, неадекватная оценка действительности;

— нравственная неустойчивость, стремление к «легкой, красивой жизни», активно представляемой средствами массовой информации;

— низкий культурный уровень;

— завышенная или заниженная самооценка;

— склонность к общению, проведение свободного времени в группах (преступность часто носит групповой характер);

— избыток свободного времени и неумение его организовать;

— приобщение к алкоголю, наркотикам, ранняя половая жизнь, что ведет к разрыву родственных связей, потере интереса к учебе или работе;

— трудновоспитуемость или педагогическая запущенность вследствие неблагополучия обстановки в семье или ошибок семейного воспитания, а также под воздействием преступной деятельности отдельных взрослых, втягивающих подростков в. сферу своей деятельности и др.

***В исправительной работе с подростками используются:***

— возможности профессионального образования, приобщения их к общественно полезному труду;

— увлечение подростков полезными делами коллектива;

— педагогический такт, терпимость, избежание поучений и нравоучений, доверие;

— организация свободного времени, активное использование его для развития позитивного интереса, культуры воспитанников и физических возможностей;

— активное использование позитивных возможностей коллектива осужденных по перевоспитанию и др.

***Особенности перевоспитания осужденных женщин Характеристика осужденных женщин:***Социально-демографическая:

а) растет число несовершеннолетних преступниц, значительная часть от 19 до 30 лет;

б) часть из них состояла или состоит в браке (сохранение семьи для осужденной женщины менее вероятно), среди них:

— осужденные, у которых сохранились семьи;

— осужденные, у которых семья распалась;

— не состоявшие в браке, но имеющие детей;

— лишенные родительских прав;

— родившие детей в местах лишения свободы;

— вступившие в брак во время отбывания наказания;

в) большое число осужденных, не имеющих постоянного места жительства;

г) не занятые общественно полезной деятельностью и пр. Уголовно-правовая характеристика: широкий спектр правонарушений — от убийств, грабежей до мошенничества и т.п.

В зависимости от позиции женщины, ее индивидуальных особенностей, влияния на нее пребывания в местах лишения свободы, самого исправительного учреждения и окружающих ее осужденных людей нередко происходит деградация личности.

Перевоспитательная деятельность должна учитывать весь комплекс своеобразия женщин: физиологических, социально-демографических, уголовно-правовых факторов, а также влияния на нее процесса исполнения наказания. Здесь играют роль возраст, наличие семьи, родственников и их отношение к осужденной, характер преступления, отношение к наказанию и воспитателям. Пребывание в месте осуждения может привести к процессу деградации или сохранению человеческого достоинства и др.

***Особенности перевоспитания лиц с аномалиями в психике***

Лица с отклонениями в психике — это особая категория осужденных. К ним относятся люди:

— перенесшие травматические поражения головного мозга;

— имеющие отклонения в психическом развитии, связанными с истерическими и психопатическими явлениями. Они правоспособны и вменяемы, сохраняют социальные связи и в подавляющем большинстве случаев трудоспособны. Психические аномалии у осужденных в условиях изоляции могут усиливаться, что приводит к обострению их агрессивности;

— имеющие ограничения в тех или иных видах деятельности;

— часть лиц находится в определенной психологической изоляции, испытывает недоброжелательное отношение, насмешки, а порой и издевательства со стороны других осужденных.

В воспитательной работе с осужденными, имеющими аномалии в психике важно:

— знать характер психической аномалии человека и возникающие в связи с ней социальные проблемы, рекомендации медицины в работе с ним;

— оградить его по возможности от негативного влияния других осужденных;

— стремиться привлечь его к той деятельности, которая наиболее посильна и может быть реализована в условиях колонии;

— обеспечивать периодическое медицинское освидетельствование, при необходимости специальное лечение.

Встречаются случаи, когда вполне здоровый человек симулирует психическую невменяемость с целью побуждения пересмотра результата осуждения или хотя бы получения поблажек. Выявление таких лиц — задача сотрудников и работников медицинских органов.

***Особенности перевоспитания верующих***

В места лишения свободы приходит определенная часть людей верующих. С другой стороны, некоторая часть отбывающих наказание под воздействием факторов окружающей среды приобщается к религии. Особенно характерно это для ряда исправительных колоний, которые поддерживают связи с религиозными конфессиями по месту их размещения. Этому способствуют также активные посещения колоний священнослужителями, их беседы с осужденными, проведение религиозных служб.

В работе с данной категорией людей важно предоставить им возможность для выполнения религиозных обрядов. В этом проявляется индивидуальное право гражданина. Активное использование возможностей религиозной службы, общения со священнослужителями могут способствовать решению проблемы перевоспитания осужденных.

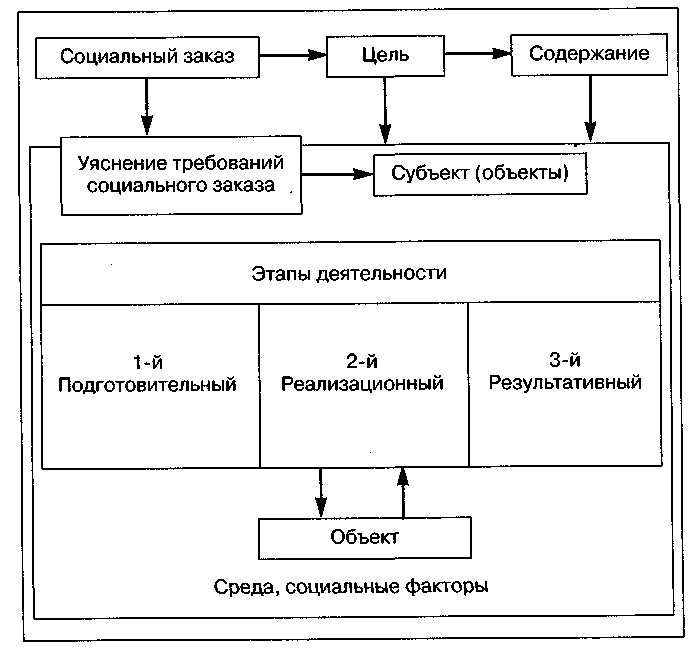
Имеют место случаи, когда бывший осужденный после выхода из колонии, оказываясь в сложной ситуации, обращается к церкви, где находит приют и возможность временной адаптации. Это также имеет позитивное значение для реализации результата его перевоспитания. Данный факт важен еще и потому, что в настоящее время явно недостаточно ни государственных, ни общественных учреждений, которые бы помогли человеку после отбывания наказания в адаптации по месту жительства.

Таковы наиболее важные образовательно-воспитательные проблемы работы в пенитенциарных учреждениях, которые необходимо учитывать администрации и воспитателям.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

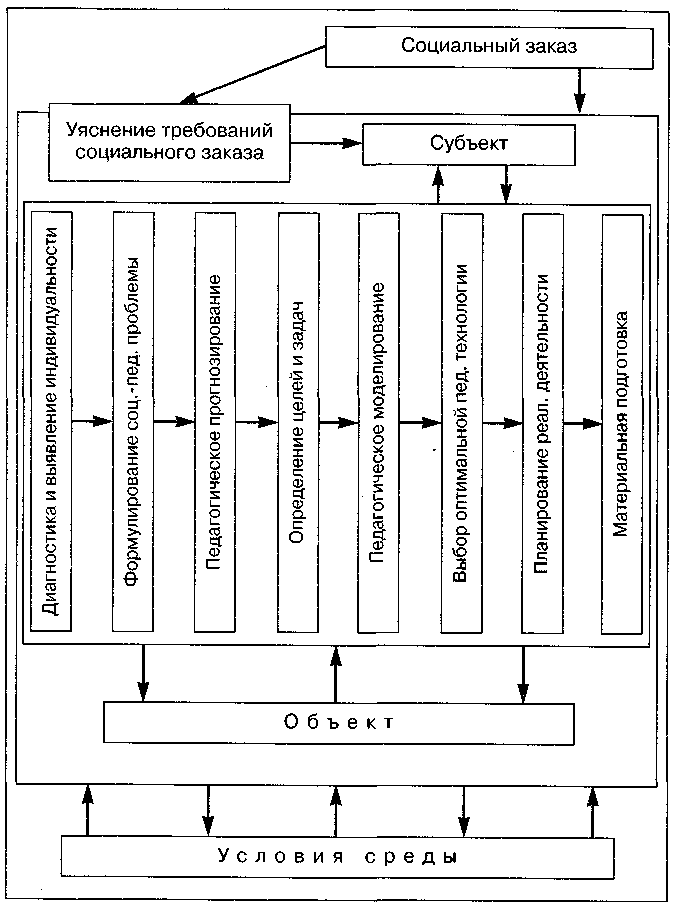
*Схема 1*

Общая структура социально-педагогического процесса



*Схема 2*

Структура первого (подготовительного) этапа социально-педагогического процесса



*Схема 3*

2-й этап — реализации педагогической технологии



Схема *4*

3-й (заключительный) этап — результативный

