

Л.В. Мардахаев

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Допущено Министерством образования
Российской Федерации в качестве
учебника для студентов высших учебных
заведений, обучающихся по направлению
подготовки и специальности
«Социальная работа»*

МОСКВА
ГАРДАРИКИ
2005

УДК 37.013.42 (075/8)
ББК 74.6
М25

Р е ц е н з е н т ы:

доктор педагогических наук, профессор Г.М. *Коджаспирова*;
доктор педагогических наук, профессор *Л.Я. Олиференко*

Мардахаев Л.В.

М25 Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. — 269 с.
ISBN 5-8297-0160-X (в пер.)

Рассматриваются теоретические основы социальной педагогики, которые составляют общепрофессиональную подготовку социального работника. Материал учебника поможет понять сущность и содержание педагогического аспекта социальной работы. Учебник адресован студентам вузов, изучающим одноименный курс, предусмотренный образовательным стандартом по специальности «Социальная работа», а также аспирантам и преподавателям вузов и колледжей, слушателям системы дополнительного социального образования, практическим работникам.

Для студентов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа».

УДК 37.013.42 (075.8)
ББК 74.6

ISBN 5-8297-0160-X

© «Гардарики», 2005
© Мардахаев Л.В., 2005

Предисловие

Учебник «Социальная педагогика» составлен в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по образованию в области социальной работы. Он является существенной частью общепрофессиональной подготовки специалиста социальной работы, которая включает несколько элементов, один из них социально-педагогический.

В целях подготовки квалифицированных специалистов учебник разделен на четыре раздела:

- Научно-теоретические основы социальной педагогики;
- Социальное формирование личности;
- Социальные отклонения в развитии и воспитании детей;
- Среда и формирование личности.

Каждый раздел включает наиболее важные темы, знание которых необходимо социальному работнику для осмысления педагогических аспектов социальных проблем клиента и реализации социально-педагогической составляющей своей профессиональной деятельности.

В современных условиях существует несколько подходов к понятию сущности и содержания социальной педагогики. В учебнике она представлена на основе глубокого изучения социального направления в педагогике и выявления ее специфики в системе социальной работы. Предложенная концепция позволила определить наиболее важные направления социальной педагогики и в соответствии с ними разделы учебного курса.

В первом разделе рассматриваются предмет, задачи и содержание социальной педагогики, ее главные принципы и социально-педагогический процесс. Выделены и обоснованы ее специфические особенности, сформулированы наиболее важные требования, вытекающие из них. Социально-педагогический процесс представлен на основе учения П.Ф. Каптерева, которое изначально строилось на социально-педагогической концепции и не утратило своей значимости в современных условиях. Он считал социально-педагогический процесс целостным явлением, выделяя в нем внутреннюю и внешнюю составляющие. Изучение этого процесса поможет студентам глубже понять сущность и содержание технологии деятельности социального работника, ее компонентов и особенностей реализации.

Второй раздел учебника знакомит с социально-педагогическим аспектом формирования человека. Он позволит лучше осознать особенности социального становления личности и причины возникновения социальных отклонений, возможности их предупреждения и преодоления. В нем раскрываются психосоциальные основы социального развития личности, что необходимо специалисту для уяснения самого механизма социального развития человека, а также сущность абилитации, коррекции и реабилитации человека, находящегося в трудной жизненной ситуации.

Изучение причин социальных отклонений, возможности их предупреждения и преодоления — тема третьего раздела. Эти вопросы рассматриваются через призму понимания детской субкультуры, мира ребенка, что способствует более глубокому осознанию своеобразия социокультурного мира детей, подростков как клиентов социального работника, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в социальной помощи, защите их прав как личностей.

Четвертый раздел учебника посвящен педагогике среды социального формирования человека. Приведено только несколько факторов, наиболее существенно влияющих на становление личности: это семья, улица, средства массовой информации и деятельность человека. Семья оценивается как социокультурная среда воспитания и развития личности. Именно здесь рождается человек, закладываются основы его личности. Как социокультурная среда, она оказывает значительное воздействие на его будущий социокультурный мир. Наряду с этим в семье происходят социально-педагогические явления, обуславливающие особенности социального формирования человека. Учет этих явлений позволит социальному работнику, посвятившему себя работе с семьей, лучше понимать процессы, происходящие в ней, ошибки воспитания и социальные проблемы, возникающие между родителями и детьми.

В социально-педагогическом плане исключительно важным фактором в качестве среды воспитания выступает улица. С этой точки зрения раскрываются истоки формирования категории «дети улицы». Улица рассматривается как социально-педагогический компонент, существенно влияющий на формирующуюся личность, отмечаются также особенности развития безнадзорных и беспризорных детей, технологические особенности работы специалиста с ними. При этом используются материалы, подготовленные С.Т. Шацким при работе с детьми и подростками по месту жительства, а также данные зарубежных исследователей о проблемах социальной практики в отношении «детей улицы», получившей развитие в Москве во второй половине 1990-х гг.

На социальное формирование личности, различные категории людей оказывают огромное социально-педагогическое воздействие средства массовой информации. Они нередко являются совоспитателями детей и подростков, через них осуществляется значительное влияние на массы. Изучение социально-педагогических возможностей СМИ занимает важное место в формировании человека как личности вообще, как будущего (или уже состоявшегося) семьянина, которому предстоит заниматься воспитанием (т.е. осуществлять воспитание) своих детей, для чего ему следует научиться педагогически грамотно использовать позитивное влияние СМИ и, наоборот, принимать профилактические меры против негативного.

Как социально-педагогический фактор, существенно влияющий на развитие и становление личности, в учебнике рассматривается деятельность как таковая. Осмысление ее возможностей важно для анализа влияния профессиональной деятельности социального работника на деформацию его личности. Описываются также методы профессиональной практики специалиста, существенно деформирующие его личность, виды деформации, особенности предупреждения и преодоления ее последствий. В контексте данной темы еще в процессе подготовки специалиста можно вести речь о его профессиональном долготии.

Завершается изучение учебного курса темой «Педагогическая культура социального работника». Она является частью проблемы формирования профессиональной культуры специалиста, подчеркивает ее социально-педагогический аспект.

Раздел I

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1

Социальная педагогика, ее предмет и задачи

Развитие социального направления в педагогике способствовало выделению особой отрасли теории и практики — социальной педагогики. Определение ее сущности, целей, содержания, основных задач и функций позволит более четко представить ее место и роль в социальной работе.

В главе предусматривается рассмотрение следующих тем:

- 1) сущность и содержание социальной педагогики как специфического знания, теории и практики;
- 2) основные категории, функции и задачи социальной педагогики.

§ 1. Сущность и содержание социальной педагогики как специфического знания, теории и практики

Термин «педагогика» произошел от двух греческих слов: *país*, *paídos* — дитя, ребенок, *ago* — веду, что означает «ведущий дитя», или «детоводитель». По преданию, в Древней Греции рабовладельцы специально назначали раба, который водил их детей в школу. Его и называли *paídagog*. Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. От этого слова и произошло название науки — педагогика.

Слово «социальный» (от лат. *socialis*) означает — общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе. В этом смысле речь идет не просто о социальном развитии и воспитании человека, а о его ориентации на социальные ценности, нормы и правила общества (среды жизнедеятельности), в котором (которой) ему предстоит жить и реализовывать себя как личность. Родители, лица, их замещающие, воспитатели изначально ведут ребенка по жизни, помогая ему усваивать социальный опыт среды жизнедеятельности, культуру, формироваться как личность, овладевать способностью и готовностью реализовывать себя в жизни.

Социальная педагогика изучает проблемы, связанные с направленной деятельностью субъекта воспитания (родителя, лица, его замещающего, воспитателя и пр.), которая способствует проведению человека начиная с момента рождения по этапам социального развития и дальнейшему становлению его как гражданина конкретного общества. Это осуществляется в соответствии со сложившимися традициями, обычаями, культурой и социальным опытом жизнедеятельности той среды, в которой живет человек и где ему предстоит реализовывать себя как личность по мере социального развития.

В развитии социальной педагогики прослеживаются два направления: социальное и личностное.

А. Социальное направление. В широком смысле оно определяется влиянием государства, общества в целом на воспитание подрастающего поколения — это социопедагогика; в узком смысле — влиянием среды жизнедеятельности на процесс формирования личности человека — педагогика среды.

Социопедагогика. Деятельность государства и общества по воспитанию своих граждан, отражающаяся в сложившейся законодательной базе, создании институтов воспитания, обучения и профессиональной подготовки, в обеспечении их функционирования имеет официальный социально-педагогический характер.

В государстве складываются так называемые «неписанные законы» в виде обычаев, совокупности норм и правил, принятых в обществе в вопросах воспитания подрастающего поколения. По своей сущности они также имеют социально-педагогический, но неофициальный характер.

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

Педагогика среды. На формирование человека существенное влияние оказывает среда его жизнедеятельности. При этом каждый фактор среды имеет свои воспитательные возможности. К ним относятся: семья, в которой родился и воспитывается ребенок (приемная семья, государственное учреждение); средства массовой информации; игрушки и игры ребенка; книги, которые он читает; круг друзей; авторитетные личности; социально-педагогические особенности коллективов, в которые попадает человек на разных этапах его жизнедеятельности; улица и многое другое.

Педагогика среды изучает социально-педагогические возможности среды, непосредственно и опосредованно влияющей на социальное развитие и воспитание человека на разных возрастных этапах его

жизни (П. Наторп, П. Бергеманн, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, Р. Зейдель, СТ. Шацкий, А.С. Макаренко, Б.Т. Лихачев, В.Д. Семенов и др.).

Б. Личностное направление определяет социальную педагогику личности. Оно берет начало от «индивидуальной» педагогики Дж. Локка (1632-1704), Ж.Ж. Руссо (1712-1778) и др. В ней существует несколько направлений (условно-гуманистическое и консервативное). Во второй половине XIX в. в «индивидуальной» педагогике возникла крайне правая, националистическая по своей сущности концепция немецкого философа Ф. Ницше (1844—1900) — концепция формирования сверхчеловека. Это направление поставило перед педагогами проблему воспитания человека ради него самого, либо подготовки его к жизни в определенной среде (государстве, обществе). Это в большой степени способствовало появлению как альтернативы индивидуальной педагогике социального направления. Оно обосновывало приоритет социального предназначения человека, необходимость его подготовки к жизни в конкретном обществе и включало: педагогику социального становления личности, педагогику социальных отклонений в формировании личности, социальное воспитание.

Педагогика социального становления личности. Человек как социальное существо развивается по законам природы и воспитывается с учетом потребностей определенной социальной среды, общества, индивида (К. Магер, Х. Мискес, М.А. Галагузова, А.В Мудрик, Б.Т. Лихачев и др.). Это значит, что человек, с одной стороны, социально формируется в соответствии с его индивидуальностью, теми особенностями и возможностями, которые характерны именно для него (*внутренняя личностная обусловленность*); с другой — формируется в соответствии с теми социальными условиями, в которых живет и реализует себя как личность (*средовая обусловленность*); с третьей — ориентирован в социальном становлении в соответствии с требованиями конкретного общества, его социокультуры, образа жизни (*внешняя социальная обусловленность*).

Социальное саморазвитие человека. Этот сложный закономерный процесс свидетельствует о том, что *при определенных условиях* имеет место и *соответствующее социальное развитие человека*. Меняются условия, направленность и интенсивность социального развития. Именно от процесса социального самосовершенствования во многом зависит, какая именно сформируется личность из этого человека. Знание того, как происходит социальное саморазвитие индивида, позволяет воспитателю (родителю, лицу, его заменяющему, учителю и пр.) прогнозировать его динамику, изыскивать возможности направленного влияния на условия его протекания и через них на сам процесс.

В этом заключается прикладная часть социальной педагогики. Она исследует возможности социального развития и воспитания, исправления и перевоспитания, коррекции воспитательной деятельности, педагогической реабилитации конкретного человека, с учетом его индивидуальности, среды воспитания и возможной социальной перспективы.

Педагогика социальных отклонений в формировании личности. Подраздел, изучающий причины социального отклонения в развитии и воспитании человека и определенных групп, возможности его предупреждения и преодоления (И.Г. Песталоцци, Е. Молленхауер, Ф.А. Дистервег, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский и др.). На социальные отклонения формируемой личности значительное влияние оказывают факторы индивидуальной предрасположенности, предшествующего этапа социального формирования, среды жизнедеятельности растущего человека и воспитания.

Социальное становление не является стихийным следствием взаимодействия человека и среды. Значительное место в нем принадлежит *социальному воспитанию*. По своей сути это — направленная деятельность воспитателя (родителя, лица, его заменяющего, учителя, руководителя, наставника и др.) по созданию специальных условий для взаимодействия с воспитанником, воздействия на его сознание и чувства в интересах достижения определенных социально-педагогических целей (Песталоцци, Дистервег, Галагузова, Лихачев, Мудрик и др.).

С древнейших времен философы и педагогики считали ранний детский возраст наиболее благоприятным для направленного воспитания человека, стимулирования его социального самосовершенствования. Это период наибольшей динамичности и гибкости в развитии ребенка, чем он и важен в воспитательном отношении. Всякие упущения, недоработки, перегибы, ошибки в социальном воспитании человека на ранних этапах его возраста незамедлительно отражаются на его становлении как личности.

Издревле важнейшим считалось нравственное воспитание. Оно подчиняется тем нормам и правилам, которые сложились в этом обществе и признаны им. Усвоение их человеком с раннего возраста определяет его поведение и самопроявление в среде жизнедеятельности. Именно нравственное начало в человеке выступает наиболее важной социальной основой, которая необходима ему для жизни и самореализации в конкретном обществе. На это обратил внимание П.А. Соколов (российский педагог конца XIX — начала XX вв.), анализируя истоки социально-педагогического направления в педагогике. Он подчеркивал, что известный немецкий философ И. Кант (1724—1804)

идеалом социального формирования личности считал развитие истинно человеческой природы, подготовки ее к нравственно волевой деятельности в условиях общества.

В нравственных принципах, нормах и правилах государство, общество определяют социально-педагогические ценности, идеалы, требования к воспитанию человека. Нравственное воспитание включает социально-педагогический аспект, оно воздействует на содержание важнейшего направления социального воспитания — подготовку субъектов к жизни в обществе.

Сам по себе человек не может стать нравственной личностью. Он нуждается в помощи тех, кто в раннем возрасте способствовал его социальному становлению (родители, лица, их заменяющие, воспитатели, учителя и пр.). Нравственная позиция этих людей (воспитателей) во многом определяет содержание социального становления растущего человека. Собственное невежество в сфере воспитания они часто принимают за «мудрость». Далеко не всегда они готовы и способны прогнозировать социально-педагогические последствия своей воспитательной деятельности.

У человека самолюбие (себялюбие) проявляется с самого раннего возраста, когда все внимание направлено на него, на удовлетворение его потребностей и обеспечение его благополучия. Это, естественно, так как ребенок мал, слаб и беспомощен. Со временем, по мере роста, направленность и уровень себялюбия у него меняется под воздействием воспитания в позитивном или в негативном плане.

Следует выделить в социальной педагогике и *роль самого человека в его социальном становлении*. Она различна в зависимости от его возраста. На начальном этапе она обусловлена преимущественно индивидуальной предрасположенностью к активности, любознательности. С возрастом, как следствие образа жизни, формирования мировоззрения и воспитания нравственно-волевых качеств, все более и более возрастает осознанный выбор, появляется нравственная ориентация, жизненная позиция человека. Они в значительной степени определяют дальнейшее социальное самосовершенствование и изменения в человеке на разных возрастных этапах его жизни.

Структура социальной педагогики представлена на схеме 1.

Социальную педагогику следует рассматривать с позиций: а) государства и среды жизнедеятельности человека; б) социального воспитания; в) человека как социальной единицы; г) личностной позиции и активности человека в социальном самосовершенствовании.

а) *Социальная педагогика* — это научная и практическая деятельность государства, государственных и общественных институтов по формированию идеологии и обеспечению воспитания подрастающего

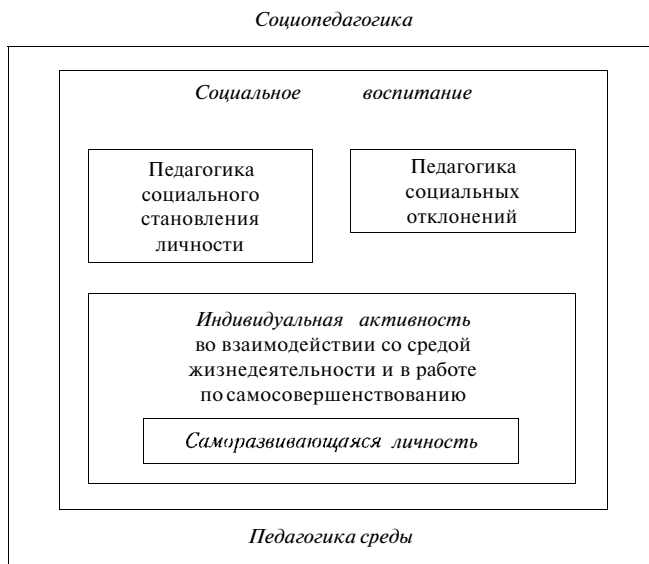


Схема 1. Структура социальной педагогики

поколения. Она направлена на социально-педагогическую оценку законодательного творчества государства, деятельности государственных институтов, общественных организаций, движений и партий, средств массовой информации по воздействию на массы, воспитанию подрастающего поколения. Данный раздел исследует также социально-педагогические возможности и проблемы целесообразного использования различных институтов (семьи; образовательных, специальных образовательных, исправительных, коррекционных, реабилитационных, социальных, досуговых учреждений; общественных объединений, движений и организаций; средств массовой информации и пр.) в воспитании.

б) *Социальная педагогика* — это теория и практика социального становления и дальнейшего совершенствования личности, общественных групп в процессе социализации.

Социальная педагогика как теория — это система понятий, утверждений, законов и закономерностей, раскрывающих процесс социального становления личности, социального управления группой (массой) с учетом влияния на них факторов среды, сформулированных в совокупности учений и концепций и подтвержденных общественной и педагогической практикой. Она позволяет понимать природу соци-

ального формирования личности, управления группой, проблемы социальных отклонений в них, возможности их предупреждения и преодоления.

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

Социальная педагогика как учебная дисциплина — это компонент специальной (профессиональной) подготовки социального педагога, социального работника, специалиста по специальной психологии, коррекционной и реабилитационной педагогике. Она состоит из основных разделов, подразделов, включающих содержание педагогики среды и социальной педагогики личности. Каждый из подразделов имеет свое содержание и рассматривается во взаимосвязи с другими (см. схему 2).

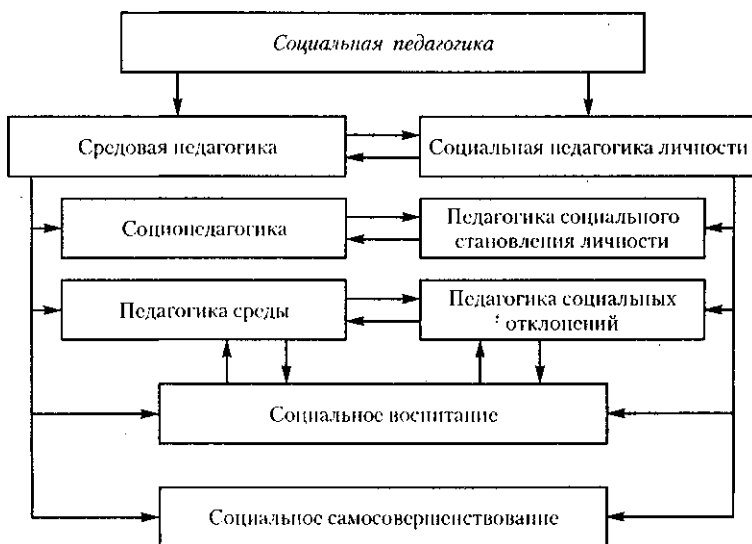


Схема 2. Структура социальной педагогики как учебной дисциплины

§ 2. Основные категории, функции и задачи социальной педагогики

Методологические основы социальной педагогики. В широком смысле к ним следует отнести теоретические, концептуальные положения, знания, которые выполняют по отношению к социальной педагогике методологическую функцию. Они вырабатываются такими науками, как философия, социальная философия, педагогика, психология, социальная психология, социальная работа, этнография, социология, медицина и др. В узком смысле это — цели, принципы построения, формы организации способов научного познания социально-педагогической действительности.

Основные категории социальной педагогики — наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие ее главные составляющие. К ним относятся: социально-педагогический процесс, социально-педагогическая деятельность, социальное развитие, социальное воспитание, социальная адаптация и дезадаптация, социализация, социальная реабилитация, социально-педагогическая коррекция, перевоспитание, исправление и др. Сущность категорий рассматривается в соответствующих главах пособия.

Назначение (цель) социальной педагогики — способствовать социальному формированию личности, группы с учетом ее своеобразия и социокультуры государства (общества), в котором ей предстоит жить. Под своеобразием понимается то, что отличает одного человека (группу) от другого (другой). Оно может проявляться в возрастных различиях, волевых особенностях, индивидуальных возможностях (например, люди с особыми нуждами, ограниченными возможностями).

Предмет социальной педагогики — социально-педагогический процесс, определяющий принципы, формы, методы исследования практической деятельности и условия сто реализации. Однако перечисленное недостаточно полно раскрывает содержание предмета социальной педагогики. Поэтому каждый раздел будет его дополнять.

Содержание социальной педагогики определяется ее функциями, каждая из которых представляет собой одно из ее направлений, отражающих ее содержание. *Функции* (от лат. *functio* — отправление, деятельность) — обязанность, круг деятельности, назначение. Функции социальной педагогики помогают понять ее содержание. К ним относятся:

- *Познавательная* — исследование практики педагогической деятельности ее полномочными представителями (социальными педагогами; лицами, выполняющими социально-педагогическую деятель-

ность) или специально подготовленными людьми (исследователями, аспирантами, докторантами).

- Научная — изучение закономерностей социального развития, социализации человека, влияния факторов среды на него, разработка теоретической базы, обосновывающей социально-педагогические явления.

- Диагностическая (оценочная) — диагностика социального в личности, социального своеобразия группы, осуществление социально-педагогической оценки (экспертизы) документов, деятельности учреждений, отдельных специалистов, а также факторов социума, протекающих в нем процессов.

- Прогностическая — определение перспектив (ближайших и длительных во времени) развития социально-педагогических процессов среды, проявления в ней человека, его индивидуальности, а также возможностей целесообразного влияния на них (среду и человека).

- Объяснительная — описание социально-педагогических явлений, условий их существования и возможностей преобразования.

- Адаптационная — деятельность, направленная на стимулирование приспособления человека к среде или среды к человеку с учетом его индивидуальности (своеобразия).

- Преобразующая — социальная педагогика призвана изменять педагогические реальности, педагогические отношения, учебно-воспитательный процесс, свое содержание.

- Коррекционная — направленная деятельность специалистов по коррекции процесса социального развития и воспитания детей и подростков, процесса воспитательной деятельности родителей, воспитателей.

- Реабилитационная — направленная деятельность специалистов по восстановлению индивидуальных возможностей человека к развитию, воспитанию, профессиональной деятельности.

- Мобилизационная — направленная деятельность специалистов по активизации усилий человека, группы на определенные действия и поступки.

- Профилактическая (защитно-профилактическая) — направленная деятельность специалистов по предупреждению и преодолению различных социальных отклонений в формируемой личности, группе.

- Образовательная — исследование содержания, методики и обеспечение подготовки кадров для социальной сферы.

- Управленческая — направленная деятельность специалистов по управлению процессом социального формирования личности, социально-педагогических явлений в коллективе, группе.

• **Задачи педагогики.** Они подразделяются на общие — теоретические, практические и частные — по отраслям практической деятельности. Таких задач достаточно много. Их следует рассматривать по основным блокам, составляющим социальную педагогику в целом, и по каждому из них по направлениям — теоретическому, практическому и образовательному.

Задачи социопедагогики:

— осуществление социально-педагогической оценки (экспертизы) деятельности государства, общественных организаций, движений, партий, а также учреждений и коллективов;

— исследование влияний факторов среды на растущую личность, группу;

— использование факторов среды в социальном развитии и воспитании человека, при решении определенных социально-педагогических задач;

— исследование влияния отдельных факторов (например, семьи, средств массовых коммуникаций) на личность и др.

Задачи социального воспитания:

— исследование проблем содержания и способов обеспечения наиболее оптимального социального воспитания различных групп населения, отдельных категорий людей, отдельных личностей;

— исследование проблем социального воспитания личности в условиях семьи, образовательных и специальных учреждений;

— изучение опыта социального воспитания в различных типах семей, учреждениях;

— изучение зарубежного опыта социального воспитания и адаптация его к отечественным условиям и др.

Задачи изучения человека как социальной единицы:

— исследование особенностей социального развития, социализации человека как личности;

— исследование особенностей социального развития людей, отличающихся своеобразием;

— выявление причин социальных отклонений в процессе развития и воспитания человека, возможностей их профилактики и преодоления и др.

Задачи изучения личностной позиции и активности человека в социальном самосовершенствовании:

— выявление роли человека в социальном самосовершенствовании;

— исследование возможностей активизации социального самосовершенствования человека на различных возрастных этапах и др.

В публикациях встречается смешение понятий «социальная педагогика» и «социальная работа». Основными причинами такого подхода являются:

1. Институт социальной педагогики не получил широкого развития в Европе и Америке. За рубежом ее рассматривают как часть социальной работы. В России социальная работа развивалась в том же русле.

2. В России институты социальной работы и социальной педагогики формировались одновременно. Ее первые теоретики (В.Г. Бочарова) считали, что отечественная социальная работа отличается от американской тем, что она делает значительный акцент на активизацию самого человека в решении своих социальных проблем. В этом заключается педагогика социальной работы — социальная педагогика.

3. Такой подход к социальной педагогике как педагогике социальной работы поддерживается зарубежными специалистами. Он им понятен.

Однако следует подчеркнуть, что социальная работа и социальная педагогика имеют свои цели, объект и предмет (см. табл. 1).

Таблица 1

	Социальная работа	Социальная педагогика
Цель	Социальная защита, социальная помощь, социальная поддержка, социальное обслуживание и пр.	Социально-педагогическая оценка (экспертиза), социальное развитие, социальное воспитание, их коррекция и реабилитация, исправление и перевоспитание
Объект	Человек, имеющий социальную проблему, которую он не может решить самостоятельно	Человек, нуждающийся в социально-педагогической помощи. Социально-педагогические прогнозирование, оценка (экспертиза)
Предмет	Оказание материальной помощи, социальная защита человека, процесс консультирования, процесс социального обслуживания человека с особыми нуждами и пр.	Социально-педагогический процесс развития, воспитания, коррекции или реабилитации и пр. Методы и методика проведения социально-педагогических прогнозирования, оценки (экспертизы)

В каких-то проявлениях социальная работа и социальная педагогика могут совпадать, пересекаться, а в каких-то нет. Реализуют они свои цели соответствующими (своими) методами, средствами.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите и раскройте основные направления, отражающие развитие социальной педагогики.
2. Что представляет собой социопедагогика?
3. Дайте характеристику педагогики среды.
4. Что представляет собой педагогика социального становления личности?
5. Дайте характеристику педагогики социальных отклонений.
6. Каково место и роль самого человека в социальном становлении?
7. Что такое социальная педагогика?
8. Дайте характеристику социальной педагогики как теории.
9. Дайте характеристику социальной педагогики как практики.
10. Дайте характеристику социальной педагогики как учебной дисциплины.
11. Назовите и дайте характеристику основных категорий социальной педагогики.
12. Каково назначение социальной педагогики?
13. Что является предметом социальной педагогики?
14. Каковы основные функции социальной педагогики?
15. Каковы основные задачи социальной педагогики?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Социальная педагогика как теория.
2. Социальная педагогика как практика.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. М., 1994.
2. *Мардахаев Л.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1996.
3. *Мардахаев Л.В., Липский И.А.* Социальная педагогика: пути развития // Ученые записки: Науч.-теор. сборник МГСУ. 1996. № 2.
4. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1997.
5. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина. М., 2000.

Глава 2

Основные принципы социальной педагогики

Проблема принципов в социальной педагогике связана с разработкой теоретико-методологических основ. Она позволяет определить основные, базовые положения, влияющие на эффективность социально-педагогического процесса.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) понятие и сущность принципов в социальной педагогике;
- 2) общая характеристика основных принципов социальной педагогики и их требования — это:

§ 1. Понятие и сущность принципов в социальной педагогике

Слово «принцип» (от лат. *principium*) означает первоначало, основу, определяющую данное явление. Нередко принцип отождествляется с правилом. Принцип является родовым понятием, т.е. более общим, а правило — видовым, т.е. более частным. По своему объему правило уже принципа. Оно вытекает из него и отражает частные положения определенного принципа, методику его применения в конкретной ситуации. По форме выражения в педагогике правила имеют характер рекомендаций. Принцип содержит в себе многие правила, но их совокупность не составляет еще принцип, как совокупность явлений еще не определяет их сущности.

Под принципом понимается исходное начало, более или менее общее для данного явления. Правило — это определенная норма, выражающая обязательный характер деятельности специалиста. Принцип является отражением определенной закономерности, условий ее проявления или результата повседневных наблюдений практической деятельности и вытекающих из них выводов.

Они подразделяются на:

- принципы социальной педагогики как науки. Они имеют общеметодологический характер и присущи научной дисциплине. Такие принципы включают: исходное положение науки, тождественное закону; наиболее общее положение, в основе которого лежат группы законов; частное проявление закона. К ним относят научность, объективность, историзм, связь с практикой и др.;

- принципы социальной педагогики как практики (принципы, обуславливающие организацию и собственно социально-педагогическую деятельность). Они отражают исходные, базовые положения, выполнение которых способствует высокой организации и обеспечению эффективности социально-педагогической деятельности. Именно их чаще всего отождествляют с принципами социальной педагогики;
- принципы образовательной деятельности по подготовке специалистов социальной сферы. Это принципы педагогики высшей школы. Они имеют общий характер, отражают закономерности высшей школы, и их требования необходимо учитывать при подготовке специалистов высшей квалификации.

Принципы имеют также и объективный характер: их особенность заключается в том, что если социальный педагог учитывает их требования, то вероятность получения им достаточно высокого результата очень велика. На практике специалист на личном опыте либо на опыте других нередко самостоятельно осваивает многие (а иногда только некоторые типичные) рекомендации, которые отражают принципы социально-педагогической деятельности, и это помогает ему в работе. В этом случае они выступают в форме норм, правил, определяющих практическую деятельность специалиста. Изучение принципов социальной педагогики позволяет специалисту в процессе овладения профессией принять те рекомендации, которые должны стать для него естественными в практической работе.

§ 2. Общая характеристика основных принципов социальной педагогики и их требования

Принципы социальной педагогики как практики. Они подразделяются на группы, обусловленные факторами, существенно влияющими на соответствующую деятельность, ее процесс и результат. Каждый из них, в свою очередь, зависит от закономерностей, из которых выстраиваются соответствующие принципы. В социальной педагогике к таким факторам относятся: объектный, субъектный, средовый и технологический.

А. Объектный фактор — это фактор, установленный лицом (группой), в отношении которого осуществляется социально-педагогическая деятельность. Она всегда носит адресный характер и во многом зависит от личности объекта, своеобразия группы. Наиболее важными принципами являются: природосообразность, индивидуальная обусловленность и гуманизм.

Принцип природосообразности. Человек — природное существо и развивается по законам естественной и социальной природы. Это оз-

начает, что при определенных условиях может иметь место соответствующая направленность и динамика развития и воспитания конкретного человека.

Сущность принципа заключается в том, что отношение к человеку должно быть как к природному существу, а точнее, социально-природному. Его (человека) следует развивать, совершенствовать только с учетом его природных возможностей и не более. В противном случае его можно только деформировать и даже разрушить. Принцип природосообразности диктует необходимость тщательного учета в процессе социально-педагогической работы общих законов развития природы, другими словами, естественных возможностей человека. Соблюдение этих требований позволит наиболее полно использовать индивидуальные природные задатки каждого ребенка в процессе их направленного, целесообразного и наиболее полного развития. Основные требования — это:

— знать законы и закономерности развития и воспитания человека и уметь строить в соответствии с ними всю социально-педагогическую работу;

— изучать и знать не только возрастные и половые индивидуальные особенности, но и ближайшие и перспективные возможности человека — объекта социально-педагогической работы;

— соотносить выбираемые цели социально-педагогической работы с задатками ребенка, средства их достижения — с его индивидуальными возможностями;

— в работе с детьми, имеющими особые нужды, изучать особенности индивидуального, индивидуально-коррекционного и коррекционно-компенсаторного развития, создавая для каждого наиболее оптимальные условия индивидуального самосовершенствования;

— в процессе социально-педагогической работы учитывать не только природосообразность развития и воспитания человека, но и возможности самой природы в реализации целей.

Принцип индивидуальной обусловленности (индивидуального подхода). В основе принципа лежит принятие человека со всеми его особенностями, возможностями, достоинствами и недостатками. Человек — это особый индивидуальный мир со своим содержанием, возможностями развития, воспитания и взаимодействия со средой жизнедеятельности. Отсюда следует, что в работе с конкретным человеком необходим особый подход, способы и методики социально-педагогической деятельности, обеспечивающие наиболее полную реализацию его индивидуального социального потенциала в развитии и воспитании. Сущность принципа заключается в том, что социально-педагогическая деятельность ориентируется, строится и реализу-

ется с учетом индивидуальности объекта, его социальной обусловленности и в его интересах.

Реализация требований принципа личностного, индивидуального подхода обеспечивается учетом следующих рекомендаций:

— человека (группу) нужно хорошо узнать перед началом работы с ним (с ней). Этому способствует начальная (первичная) диагностика, стремление социального педагога наиболее полно понять индивидуальные особенности объекта. Особое значение имеет личный опыт специалиста, его способность при первой встрече максимально оценить своеобразие человека и строить свою деятельность с ним на основе познаваемой индивидуальности;

— предусматривать особенности начального этапа работы с человеком, когда происходит адаптация и его, и социального педагога к процессу социально-педагогической деятельности и друг к другу;

— учитывать состояние объекта и динамику его изменения в процессе работы с ним. Уметь проявлять гибкость в этой работе с учетом изменяющегося состояния объекта и потребностей реализационной деятельности;

— стремиться создавать наиболее «комфортные» условия для человека в процессе социально-педагогической работы с ним.

Принцип гуманизма. Слово «гуманизм», «гуманность» (от лат. *humanus* — человеческий) означает систему взглядов, признающих ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья. Этот принцип в социальной педагогике означает приоритет социального значения человека, создание условий для защиты его прав, развития и воспитания, оказания ему помощи в самоопределении, интеграции в общество.

Основные требования принципа:

— развитие и воспитание направляется в интересах человека и должно способствовать его самосовершенствованию;

— воспитание должно ставить человека в определенные условия, которые наиболее соответствуют его индивидуальным возможностям и не допускают саморазрушения личности;

— гуманизм не должен подменяться гиперопекой, вседозволенностью;

— в процессе взаимодействия с ребенком надо обеспечить признание его права быть самим собой, уважать его личное достоинство.

Особые требования предъявляются при взаимодействии с детьми, нуждающимися в помощи. Сущность их заключается в том, чтобы, проявляя милосердие к ребенку, ставить его в достаточно жесткие, но *жизненно необходимые условия*, способствующие его наиболее полному и целесообразному развитию, воспитанию и самореализации.

Б. Субъектный фактор — это фактор, обуславливающий своеобразие организации и осуществление социально-педагогической деятельности субъектом. Он важен при определении, кому следует поручить конкретную социально-педагогическую деятельность в зависимости от складывающейся ситуации и потребности (требований) в (к) ее результативности. Данный фактор важен и при оценке (анализе) процесса и (или) результата этой деятельности. Главными принципами, отсюда вытекающими, являются: личностная обусловленность и взаимосвязь профессионализма и действенности социально-педагогической деятельности.

Принцип личностной обусловленности. Именно личность специалиста определяет отношение к нему и его деятельности тех, с кем он непосредственно работает. Он олицетворяет авторитет, доверие к социальному педагогу, его слову и работе. Собственно социально-педагогическая деятельность осуществляется человеком в его индивидуальном стиле. В процессе ее происходит взаимодействие культур, волевых усилий, эмоциональных своеобразий объекта и субъекта. Одна и та же педагогическая деятельность, выполняемая одним и тем же человеком, а тем более другими людьми отличается и воспринимается по-разному. Можно копировать деятельность, перенимать опыт, но нельзя стать таким же, как ее автор. Усвоенному обязательно будет не хватать обаяния исполнителя, его эмоциональности, волевой напоистости, искусства поведенческого и речевого воздействия и т.д.

Аналогичное явление можно наблюдать в актерской игре. Казалось бы, что это одно и то же воспроизведение, одна и та же среда — сцена, а результат чем-то да и отличается. Это отличие зависит от внутреннего и эмоционального состояния актера, его партнеров, восприятия актерской игры зрителями, ощущением этого восприятия и другими факторами.

Считается, что педагог, как и актер, должен уметь решать профессиональные задачи в любом состоянии. Однако это не так. Актер обычно перед спектаклем нуждается в направленном перевоплощении в образ героя. Он переодевается, гримируется, входит в роль, отрешаясь от всех своих проблем, которые у него были до этого момента. Воспитатель такой возможности не имеет. Он призван мгновенно включаться в ситуацию, принимать решение и действовать. От его деятельности зависит направленность и интенсивность воспитательного воздействия.

Творческая деятельность педагога индивидуальна. Перенять опыт практической деятельности можно на уровне умения, но ее эффективность и результативность будут другими. Они могут быть лучше или хуже. Результативность во многом определяется не только педагоги-

ческим мастерством педагога, но и его творческим подходом, своеобразием личности. Опытом можно овладеть, но обаянием, отношением к делу, индивидуальным стилем невозможно.

Принцип личностной обусловленности педагога подразумевает учет следующих рекомендаций:

- объект социально-педагогической деятельности, среда, решаемые задачи требуют учета особенностей личности педагога, способного обеспечить результативность;

- в работе с человеком (группой) педагогу важно уметь настраивать себя на работу с ним (ней) и на прогнозируемый результат;

- в ситуации, когда педагог не обладает возможностями добиться прогнозируемого результата, необходимо либо помогать ему, либо его заменить;

- в педагогической деятельности важно оценивать особенности индивидуального стиля воспитательной работы, его достоинства и недостатки, что является основой стимулирования самосовершенствования педагога;

- овладение педагогическим опытом другого лица предусматривает необходимость учета и своеобразия его личности, в какой степени его можно усвоить.

Принцип взаимосвязи профессионализма и эффективности социально-педагогической деятельности социального педагога. Важность данного принципа не требует раскрытия. Известно, что чем выше профессионализм специалиста, тем он более способен выбирать оптимальный вариант социально-педагогической деятельности и обеспечивать его квалифицированную реализацию. Принцип диктует необходимость учитывать *профессиональную подготовленность* и накопленный опыт профессиональной деятельности социального работника. Его следует учитывать при:

- профессиональном отборе (в какой степени из претендента можно сформировать специалиста);

- организации работы с молодым специалистом;

- обеспечении прогнозируемого результата;

- повышении ответственности специалистов.

Профессиональная подготовленность определяется соответствующей *компетентностью, умением и внутренней потребностью* социального работника реализовать ее в конкретных условиях и к определенному объекту.

Основные требования принципа:

- в зависимости от прогнозируемой цели социально-педагогической деятельности, условий ее осуществления, своеобразия объекта определяется субъект. На практике это требование далеко не всегда вы-

полнимо (в этом случае специалист, не имеющий опыта работы, не должен допускаться к ней);

— следует дифференцированно подходить к определению субъекта социально-педагогической деятельности;

— специалист, не имеющий опыта работы, нуждается в корректной помощи и поддержке в процессе его приобретения и профессиональной самореализации;

— в работе со специалистами, имеющими опыт социально-педагогической деятельности, необходим индивидуальный подход, стимулирующий ответственное отношение к профессиональной деятельности.

В. Средовый фактор — это фактор, обуславливающий влияние среды на объект и субъект социально-педагогической деятельности и ее результат. Он либо усиливает действенность практики социального педагога, либо ее ослабляет. Социальная педагогика рекомендует использовать позитивное влияние средовых факторов на процесс социально-педагогической деятельности либо нейтрализовать или существенно снизить их негативное влияние. Наиболее важными принципами при этом являются: культуросообразность, социальная обусловленность, средовая обусловленность.

Принцип культуросообразности. Человек как социальное существо развивается и формируется для жизни и самореализации в конкретных условиях среды жизнедеятельности — в конкретной культуре. Вместе с культурой человек усваивает тот менталитет, который характерен для среды его жизнедеятельности.

Собственно принцип культуросообразности воспитания был сформулирован Дистервегом. Он обращал внимание на необходимость учета в воспитании места и времени, в которых человек родился и в которых ему предстоит жить. Человек — продукт своего времени и его культуры.

Основные требования принципа:

— приобщать ребенка с самого раннего детства к национальной (народной) культуре;

— использовать в воспитательной деятельности своеобразие народного воспитания, возможности народной мудрости (языка, традиций, обычаев и пр.);

— начинать социальное воспитание с родного языка, активно включая народные песни, сказания, литературу и искусство. Культуры и языки других народов изучать на фоне родного языка и культуры;

— активно использовать культурное наследие прошлого, культурные достижения и возможности региона, духовные ценности мировой культуры.

Принцип социальной обусловленности. В его основе лежит влияние государственного устройства, политики и деятельность социальных институтов государства по их реализации в процессе формирования личности. Данный фактор имеет место при:

- организации социально-педагогической деятельности (любая деятельность осуществляется на определенном фоне);
- социально-педагогической экспертизе работы учреждения (в каждом государстве воспитание определяется и реализуется в соответствии с его социально-педагогической политикой);
- социально-педагогической экспертизе технологии, ее соответствия требованиям учреждения;
- социально-педагогической оценке деятельности специалиста, с учетом его должностного назначения в соответствующем учреждении;
- экспертизе социально-педагогической деятельности партии, движения.

Принцип средовой обусловленности. Он определяет зависимость индивидуального социального развития, воспитания человека от непосредственной среды его жизнедеятельности. Среда рассматривается как место, где человек реализует себя (это среда жизнедеятельности); либо место, где осуществляют консультационную работу с ним (например, особо оборудованная комната в специализированном центре, домашняя обстановка, школа). Средовые факторы — это то, с чем взаимодействует человек. В этом случае они выступают средством его развития, воспитания. Необходимость управлять факторами социального окружения человека, чтобы стимулировать через них его целенаправленное индивидуальное развитие, и лежит в основе принципа средовой обусловленности.

Каждый фактор имеет собственное воспитательное воздействие (воспитательный потенциал), свои особенности, которые должны учитываться специалистом. Средовый фактор может стимулировать воспитательное воздействие, наполнять его определенным содержанием, нейтрализовывать и даже противодействовать ему. Основные требования принципа:

- для каждого воспитательного мероприятия (воздействия) существует наиболее благоприятная, благоприятная (недостаточно благоприятная), неблагоприятная среда;
- с учетом целей (замысла) социально-педагогической деятельности, особенностей субъекта и объекта определяются и средовые факторы, которые могли бы стимулировать процесс, обеспечивать наиболее полное их достижение;
- социальному работнику необходимо уметь прогнозировать влияние среды и стремиться наиболее полно использовать положитель-

ные возможности, одновременно максимально снижая или нейтрализуя влияние негативных;

— факторы среды влияют на любого человека, но особенно сильно на растущего, впечатлительного, что требует более пристального внимания к ним в процессе профессиональной деятельности;

— факторы среды нередко являются средством воспитания ребенка, поэтому в работе с детьми необходимо умение прогнозировать характер ее влияния и целенаправленно использовать в процессе социально-педагогической работы.

Г. Технологический фактор — это фактор, определяющий закономерности собственно социально-педагогической деятельности. Он требует учета возможностей технологии непосредственной социально-педагогической деятельности. По сути эти принципы воспитания относятся к общей педагогике. В них в значительной степени отражаются закономерности самой технологии воспитания: целенаправленность, систематичность, комплексность, опора на положительное в личности, сознательность и активность и др.

Между всеми принципами существует тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Ни один из них, ни какая-либо группа еще не определяют эффективность социально-педагогической деятельности. Они лишь акцентируют внимание на одну или несколько сторон деятельности, выделяя наиболее важные требования, выполнение которых обеспечивает ее эффективность. Чем больше принципов учитывается в социально-педагогической деятельности, тем больший результат можно получить.

Взаимосвязь принципов представляет определенную систему. Упущения, недооценка, пренебрежение к тем или иным из них, неизбежно ведет к снижению или непрогнозируемости результатов социально-педагогической деятельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем заключается закономерный, объективный характер принципов социальной педагогики?

2. Каковы основные принципы социальной педагогики, обусловленные социальной личностью?

3. Каковы основные принципы социальной педагогики, обусловленные социальным фактором формирования и развития личности?

4. Каковы основные принципы социальной педагогики, обусловленные взаимосвязью личности, среды и воспитания?

5. В чем проявляется взаимосвязь принципов социальной педагогики и каково их влияние на цели, задачи, содержание и способы реализации?

6. Каковы основные рекомендации принципов социальной педагогики, которые необходимо учитывать социальному работнику в процессе практической деятельности?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Принцип (на примере одного из принципов социальной педагогики) и реализация его требований в социальной работе.
2. Основные рекомендации принципов социальной педагогики, которые необходимо учитывать социальному работнику в процессе практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галагузова МЛ.* Профессиональная подготовка социальных педагогов // Социальная работа. 1992. № 6.
2. *Вицигаид М.* Основные принципы и функции социальной работы и социальной педагогики // Социальная работа. 1992. № 6.
3. *Никитин В.А.* Понятие и принципы социальной педагогики. М., 1996.
4. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина. М., 2000.

Глава 3

Социально-педагогический процесс и пути его совершенствования

Профессиональная деятельность социального работника представляет собой систему последовательных этапов — определенный процесс.

Здесь необходимо рассмотреть следующие проблемы:

- 1) понятие, сущность и содержание социально-педагогического процесса;
- 2) общая характеристика основных компонентов социально-педагогического процесса.

§ 1. Понятие, сущность и содержание социально-педагогического процесса

Понятие «процесс» происходит от лат. *processus* — прохождение, продвижение. В научной литературе под ним понимается последовательная смена состояний, тесная связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих непрерывное единое движение.

В современной педагогической литературе имеет место понятие «педагогический процесс». Однако единого подхода к пониманию его сущности нет. Наиболее типичными являются:

а) специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, для решения развивающих и образовательных задач (В.А. Слостенин);

б) совокупность последовательных действий учителя и ученика (воспитателя и воспитанника) с целью образования, развития и формирования личности последнего (Т.А. Стефановская).

Выражение «педагогический процесс» введено П.Ф. Каптеревым (1849—1922). Им же раскрыты его сущность и содержание в труде «Педагогический процесс» (1904).

Под педагогическим процессом он понимал «всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу» и выделял внутренний и внешний социально-педагогический процесс.

Внутренний педагогический процесс, по мнению Каптерева, представляет собой «процесс саморазвития человека, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием — действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершаться по органической необходимости, а не по указаниям со стороны».

Внутренний педагогический процесс может отражать:

а) общую картину развития человека. В этом случае он (процесс) служит как бы образцом того, как должно происходить социально-педагогическое развитие человека;

б) своеобразие развития человека, относящегося к типичной группе, например, становление и воспитание человека с проблемами слуха, зрения, отклонениями в психическом развитии и пр.;

в) развитие, обучение и воспитание конкретного человека, его свойств, качеств с учетом его индивидуальности.

Внешний педагогический (образовательный) процесс, по мнению Каптерева, представляет собой передачу «старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, прежде жившего и ныне живущего, объединены в одном слове «культура», то образовательный процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему». Такой подход к пониманию внешнего педагогического процесса в широком плане отражает общую тенденцию развития любого общества.

По отношению к человеку внешний педагогический процесс может рассматриваться как:

а) процесс воспитания (коррекции воспитания, перевоспитания, исправления) человека вообще; решение частной педагогической задачи. В этом заключается технологическая сторона воспитательной деятельности;

б) процесс решения частной воспитательной задачи в работе с определенной категорией людей, например с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии, воспитании и пр. В этом случае он отражает специальный технологический процесс воспитательной деятельности;

в) процесс воспитания конкретного человека, решение определенной воспитательной задачи — реализация частной технологии воспитательной работы.

Между внутренним и внешним педагогическими процессами, касающимися конкретного человека, существует тесная связь и взаимообусловленность, представляющие целостный характер педагогического процесса.

Социально-педагогический процесс — это взаимодействие социального работника и клиента, направленное на решение социальной проблемы последнего педагогическими средствами в специальных или естественных условиях среды. Его целью, по отношению к отдельному человеку, является направленное воздействие, поддержка, побуждение, помощь, позволяющие ему (этому человеку) решить свою социальную проблему. В нем также проявляются внутренняя и внешняя составляющие в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Изложенное позволяет определить социально-педагогический процесс как последовательное закономерное развитие (качественное изменение) соответствующего социально-педагогического явления (социализации человека, социальных качеств личности и пр.) (*внутренний процесс*) и обусловленную им целесообразную последовательность действий (социально-педагогическую деятельность) социального работника, взаимодействие его с клиентом, обеспечивающие достижение определенной социально-педагогической цели (*внешний процесс*).

Таким образом, он также представляет собой единство и взаимообусловленность внутреннего и внешнего процессов. При этом внешний строго согласуется с внутренним (его потребностями, возможностями, динамикой изменения) и обеспечивает его наиболее целесообразное развитие. Он выполняет важнейшую роль — наиболее оптимальную и наиболее полную реализацию потенциала внутреннего педагогического процесса.

Системообразующим фактором социально-педагогического процесса выступает его цель (социальный идеал) и обусловленная ею соответствующая социально-педагогическая деятельность. Основная единица его — это социально-педагогическая задача и способы ее решения.

§ 2. Общая характеристика основных компонентов социально-педагогического процесса

Внутренний социально-педагогический процесс. Любой процесс состоит из этапов (стадий, периодов) его развития (изменения). Практика показывает, что их признаками могут быть возрастные, качественные или количественные изменения личности, происходящие в соответствующем социально-педагогическом явлении. Качественные

изменения часто характеризуют как стадии (временные периоды). Этап и стадия нередко используются как синонимы.

Этапы (стадии, периоды) определяются в зависимости от того, что изучается в процессе воспитания, развития, в каких условиях, в течение какого времени. В каждом из них выделяются наиболее характерные (типичные) возможные качественные изменения (проявления), которые позволяют отличать один этап от другого и оценивать их своеобразии.

В *широком плане* это, например, процесс социального развития человека в течение всей его жизни. В таком случае этапы представляют своеобразии возрастных периодов и соответствующих социальных статусов человека — ребенка, школьника, студента и пр. Внутренний социально-педагогический процесс позволяет видеть особенности социального развития и поведения человека на каждом возрастном этапе. Современной возрастной психологией и педагогикой выделены конкретные этапы (возрастного развития) и выявлены особенности развития человека, его качественные и количественные характеристики на каждом из них. Эти знания помогают социальному работнику очень подробно оценивать ход социального развития человека, ориентироваться в определении цели и характера социально-педагогической деятельности по отношению к нему в данных условиях.

Внешний социально-педагогический процесс. Эффективность реализации возможностей внутреннего во многом определяется внешним социально-педагогическим процессом. В какой степени он обеспечивает необходимые благоприятные условия, стимулирует целесообразное либо сдерживает негативное развитие, благодаря чему наиболее полно реализуется потенциал внутреннего социально-педагогического процесса. Знание сути внешнего социально-педагогического процесса и умение использовать его применительно к себе, своей профессиональной деятельности очень важно для социального работника.

По своей сущности внешний социально-педагогический процесс — это целенаправленная последовательность действий социального педагога (субъекта), обусловленная необходимостью обеспечения прогнозируемого развития внутреннего социально-педагогического процесса объекта. Он помогает наиболее оптимально достичь определенную цель профессиональной деятельности специалиста.

При рассмотрении содержания социально-педагогического процесса выделяют два подхода: структурный и функциональный. *Структурный* определяет его компонентный состав, который может иметь условный или функциональный характер. Такой подход важен для изучения и анализа характера деятельности по достижению определенной цели. *Функциональный* определяет особенности профессио-

нальной деятельности конкретного специалиста на каждом этапе (подэтапе). Он важен в процессе поиска наиболее оптимального варианта работы социального работника с определенной личностью (группой), а также для оценки ее действенности. По компонентному составу функциональный подход отличается от структурного выделением каждого этапа (подэтапа) по его назначению, а также наличием субъекта и объекта.

Субъект внешнего социально-педагогического процесса — это социальный работник. Позиция субъекта в профессиональной деятельности во многом определяется его подготовкой, социальным опытом.

Содержание и направленность внешнего социально-педагогического процесса ориентируются на определенный *объект* социальной работы — людей пожилого возраста, людей с особыми нуждами, социально незащищенных людей и пр., их индивидуальные особенности, возможности, социальные проблемы, отношение к своей проблеме, возможности ее решения.

Субъект и объект определяют своеобразие социально-педагогического процесса.

Социально-педагогическая деятельность субъекта осуществляется в соответствии с его профессиональным предназначением, которое определяет основную цель работы специалиста — как ее идеальный результат. Он может совпадать и не совпадать с реальным. Реальная цель определяется объектом социальной работы.

Внешний социально-педагогический процесс также включает определенные этапы (подэтапы) деятельности. Каждый из них имеет свое функциональное назначение, содержание и последовательность реализационных действий. К его основным этапам относятся следующие (структурный подход):

- 1-й — подготовительный;
- 2-й — непосредственной деятельности (процесс реализации выбранной педагогической технологии);
- 3-й — результативный.

В литературе чаще встречается функциональный подход при выделении этапов, например: диагностико-прогностический, выбора технологии, непосредственной подготовки, реализационный, оценочно-результативный.

Подготовительный этап включает подэтапы, которые определяют его содержание. К ним относятся: выявление особенностей внутреннего социально-педагогического процесса, цели социально-педагогической деятельности и способа ее достижения. По существу, речь идет о подэтапе, который составляют:

Диагностика и выявление индивидуальности объекта. Социально-педагогическая деятельность имеет адресный характер. Она ориентирована на конкретную личность. В зависимости от социальных проблем объекта (ребенка, подростка, юноши, зрелого человека и пр.), а также его индивидуальных возможностей, в том числе компенсаторных, или ограничений (физических, физиологических, психологических), своеобразия повседневного социального поведения можно предметно осуществлять прогнозирование деятельности. Диагностика предусматривает выявление:

а) индивидуальных отклонений человека и возникшие в связи с этим социальные проблемы;

б) индивидуальных особенностей, возможностей клиента, его позитивного потенциала, создающих возможности для самореализации;

в) особенностей позиции человека, его отношения к самореализации, возможностей (личностных) в достижении определенной степени, активности в работе над собой, отношения к социальному работнику;

г) условий среды, в которых клиент живет и имеет возможность для самореализации.

При взаимодействии социального работника с человеком, имеющим особые нужды, диагностика часто требует участия нескольких специалистов: медицинских работников, психологов, социальных педагогов. Такой подход позволяет получить более полную диагностику клиента, на основе которой можно:

а) создать социально-педагогическую характеристику клиента;

б) сформулировать его основные социально-педагогические проблемы;

в) выработать рекомендации социальному работнику в работе с ним:

- показания;
- предостережения, главное назначение которых — «не навреди»;
- советы для построения наиболее оптимального взаимодействия с клиентом и его окружением.

Исследуемые факторы позволяют выявить индивидуальность человека (индивидуальные особенности, возможности) и перейти к следующему подэтапу.

Социально-педагогическое прогнозирование. С учетом знания человека, закономерностей его развития (закономерностей развития качеств, свойств личности) социальный работник имеет возможность педагогического прогнозирования. По сути, речь идет о знании внутреннего социально-педагогического процесса и умении предсказать динамику его проявления.

Предметом социально-педагогического прогнозирования выступают два блока проблем, связанных с внутренним и внешним социально-педагогическими процессами:

а) прогнозирование динамики, направленности и интенсивности изменения явлений, обусловленных внутренним социально-педагогическим процессом, а именно:

- направленность и возможная динамика внутренней позиции клиента по отношению к саморешению проблемы;
- возможности целостного (общего) либо частичного изменения внутренней позиции клиента;

б) прогнозирование проблем, обусловленных внешним социально-педагогическим процессом, а именно:

- способность социального работника обеспечить оптимальное и направленное изменение позиции и активности клиента в отношении самостоятельного решения своей проблемы;
- способность социального работника обеспечить достижение прогнозируемой цели;
- соответствие условий, возможностей социального работника и клиента в достижении прогнозируемой цели.

Прогнозирование основано, с одной стороны, на наличии достаточно полной информации о личности клиента, необходимой социальному работнику, с другой — на личном опыте и интуиции субъекта социальной работы.

В начале своей профессиональной деятельности специалист (социальный работник) пользуется преимущественно учебными пособиями, данными специальных исследований о возможностях решения социальных проблем клиента в зависимости от его индивидуальности и, в соответствии с рекомендациями в конкретной ситуации, прогнозирует, какие могут быть варианты технологий работы. Со временем, накапливая опыт в работе с различными категориями (либо с одной из категорий) людей, апробируя различные технологии, он приобретает соответствующие навыки, развивает педагогическую интуицию и получает возможность более уверенного педагогического прогнозирования перспектив своего клиента и своей социально-педагогической деятельности.

Основываясь на личностном понимании своего социального предназначения в работе с клиентом, знании его индивидуальных особенностей, собственных возможностей, условий работы социальный работник *определяет цели и задачи своей деятельности (внешнего социально-педагогического процесса)*. В этом заключается следующий подэтап социально-педагогического процесса, который можно назвать как *целеопределение*.

Цель социально-педагогического процесса — это то, к чему следует стремиться социальному работнику во взаимодействии с клиентом. Целью, по сути, является тот социальный идеал, к которому хочет приблизиться социальный работник в работе с этим клиентом.

В соответствии с целью определяются *задачи*, которые необходимо решить для ее достижения.

Далее следует подэтап выявления содержания и способа реализации внешнего социально-педагогического процесса. Данный подэтап включает:

Социально-педагогическое моделирование. Под ним понимается эмпирическое создание идеальной модели целенаправленной деятельности по реализации конкретной технологии, обеспечивающей достижение определенной цели, с учетом возможностей среды и личного опыта социального работника. Моделирование имеет общий или частный характер: достижение общей цели, решение частной задачи. Главное его назначение заключается в том, чтобы помочь социальному работнику выбрать наиболее оптимальный вариант педагогической технологии, который может позволить ему достичь в данной ситуации оптимального результата.

Выбор технологии — следующий подэтап социально-педагогического процесса. Технология представляет собой один из сложившихся на основе предшествующего опыта или выявленных и обоснованных путей достижения определенной цели.

Для выбора (разработки) технологии социальному работнику необходимо знать:

- социальные проблемы клиента и причины их возникновения;
- индивидуальные особенности клиента: отклонения, позиция и возможности;
- цель (к чему стремиться, чего следует ожидать) и основные задачи, которые следует решить в процессе ее достижения;
- условия реализации технологии (в специализированном центре, дома);
- формы реализации технологии (в стационарных условиях; в домашних условиях; в центре социального обслуживания);
- свои возможности в применении той или иной технологии;
- временные возможности для реализации технологии.

Для каждой социально-педагогической проблемы может быть несколько технологий. В перспективе в специализированных центрах социальной работы будут создаваться банки технологий по различным социальным проблемам. Каждая технология ориентирована на определенную категорию клиентов и решаемую проблему. Она включает: описание варианта социально-педагогической деятельности по

ее решению; рекомендации к реализации, основные требования к личности, профессиональной подготовке и деятельности социального работника.

В зависимости от клиента, его социальных проблем, личного опыта социального работника, условий среды выбирается одна из технологий. Реализация ее осуществляется социальным работником через индивидуальную методику. Технология бывает одна, методик ее практического осуществления — множество.

Далее необходимо определить способ ее реализации. Для этого требуется *социально-педагогическое прогнозирование*. Оно позволяет составить проект возможного варианта осуществления выбранной технологии. Если технология включает описание способа реализации, то необходимость в проектировании отпадает. Выбрав наиболее оптимальный способ реализации, переходят к следующему подэтапу.

Планирование своей деятельности — следующий подэтап подготовительного этапа. Оно предусматривает разработку графика реализации по времени, месту и видам занятий (характеру деятельности). Планирование помогает реализовать замысел, обеспечивающий комплексность и интенсивность деятельности.

Как правило, реализация технологии предусматривает определенное методическое обеспечение — *материальную подготовку*. Речь идет о подготовке всего методического и дидактического материала, необходимого для качественной и педагогически целесообразной деятельности по достижению цели.

Апробация технологии. Она необходима в связи с тем, что социальная работа проводится с отдельной личностью либо группой, которые требуют индивидуализации технологии. Апробация помогает выявить *индивидуальный корректив для технологии*, на основе которого делается ее уточнение и корректирование. Здесь же имеет место адаптация и субъекта, и клиента социально-педагогического процесса в совместной деятельности, что является важнейшим фактором эффективности реализации технологии.

Второй этап — основной — *непосредственной деятельности по реализации выбранной технологии* с использованием совокупности методов, средств, приемов. В процессе его имеют место свои подэтапы и планируемые результаты, которые отличаются определенными качественно-количественными показателями. Именно ради этих подэтапов проводится вся предшествующая деятельность.

На втором этапе идет не только активная реализация технологии, но и ее дальнейшая индивидуализация.

Завершается он достижением в той или иной степени поставленной цели.

Третий этап — *результативный* — оценка и анализ полученных результатов деятельности и определение последующих перспектив. Он включает подэтапы:

а) предварительная оценка результативности процесса деятельности. Чтобы сделать окончательный вывод об эффективности внешнего социально-педагогического процесса, надо понять, в какой степени человек может реализовать себя в естественной среде жизнедеятельности. Для этого необходимо дать человеку возможность адаптироваться в новой обстановке и реализовать себя;

б) адаптация в естественных условиях самореализации. Наступление данного подэтапа чаще всего зависит от результатов, реабилитации, перевоспитания, исправления в специализированных образовательных учреждениях или в домашних условиях в отрыве от среды общения со сверстниками. Продуманная, хорошо организованная адаптация помогает не только закрепить полученные результаты деятельности, но и оценить результативность всего процесса, что позволяет ее считать заключительной операцией;

в) общая оценка внешнего социально-педагогического процесса и его результативности;

г) общие (итоговые) выводы по реализации социально-педагогического процесса.

Для каждого внешнего социально-педагогического процесса существуют определенные условия среды, которые обеспечивают его наиболее оптимальное протекание (практическую реализацию), достижение рационального результата.

Каковы пути повышения эффективности деятельности социального работника?

Внутренний социально-педагогический процесс обусловлен следующими факторами, определяющими соответствующие пути его совершенствования:

а) внутренними (индивидуальными) возможностями клиента к соответствующей адаптации, реабилитации;

б) активностью клиента, стимулирующей его деятельность по самостоятельному решению своих проблем. Данный фактор подчеркивает исключительную роль самого клиента. Он выступает, не пассивным фактором, а активным самосозидателем;

в) действенностью внешнего социально-педагогического процесса, который непосредственно ориентирован на взаимодействие с внутренним и направлен на обеспечение его наиболее полной реализации;

г) условиями среды, в которых живет и самореализуется клиент. Они либо стимулируют, либо сдерживают самореализацию внутреннего социально-педагогического процесса клиента.

Внешний социально-педагогический процесс обусловлен преимущественно теми подэтапами, которые его составляют. Основной путь усиления его эффективности — повышение действенности каждого этапа, в том числе:

- повышение качества диагностики индивидуальности клиента;
- качественная и наиболее полная социально-педагогическая характеристика клиента;
- умение грамотно прогнозировать динамику, направленность и интенсивность изменений исследуемого явления и проблем, обусловленных внешним социально-педагогическим процессом;
- достаточно точное определение социально-педагогической (социально-педагогических) проблемы (проблем) и на основе ее (их) — целевой установки внешнего социально-педагогического процесса; задачи, позволяющие обеспечить наиболее оптимальное достижение цели;
 - умение осуществлять социально-педагогическое моделирование процесса деятельности, необходимое для выбора оптимальной технологии;
 - выбор наиболее оптимальной технологии и способа ее реализации;
 - обеспечение качества подготовки к реализации процесса деятельности (наиболее оптимальному протеканию внешнего социально-педагогического процесса);
 - обеспечение качества реализации внешнего социально-педагогического процесса с учетом проявляемой динамики и возможностей ее совершенствования;
 - обеспечение адаптации клиента после завершения реализационной деятельности, помощь и поддержка его в самореализации.

Таким образом, достигается наиболее оптимальное взаимодействие внутреннего и внешнего социально-педагогических процессов и наиболее полная реализация их возможностей.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте характеристику понятия «педагогический процесс».
2. Охарактеризуйте позицию П.Ф. Каптерева как основоположника идеи педагогического процесса.
3. Раскройте сущность и структуру внутреннего социально-педагогического процесса.
4. Раскройте сущность, структуру (этапы) внешнего социально-педагогического процесса.
5. Какова взаимосвязь внутреннего и внешнего социально-педагогических процессов?
6. Охарактеризуйте субъекта и объекта социально-педагогического процесса.
7. Каковы основные направления совершенствования социально-педагогического процесса?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Внутренний социально-педагогический процесс.
2. Внешний социально-педагогический процесс в социальной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кантерев П.Ф.* Педагогический процесс // Избр. пед. соч. М., 1982.
2. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Изд. 2-е. М., 1996.
3. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 1996.
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиялов Е.Н.* Педагогика. М., 1998.
5. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина. М., 2000.
6. *Стефаиловская Т.А.* Педагогика: наука и искусство. М, 1998.

Раздел II СОЦИАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Глава 4 Педагогика социального становления личности

Социальное формирование личности — естественный непрерывный процесс. От него зависит, каким становится человек как личность, в какой степени и как он реализует себя в жизни, как влияет на среду жизнедеятельности. Многие социальные проблемы человека и способность самостоятельно решать их в основном определяются его социальным развитием.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) социальное развитие человека;
- 2) социализация человека как социально-педагогическое явление;
- 3) особенности возрастной социализации человека на различных этапах его жизни.

§ 1. Социальное развитие человека

Развитие — это направленное, закономерное изменение чего-либо под влиянием внешних и внутренних факторов. В результате развития происходят качественные и количественные изменения. Социальное развитие личности — это количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Оно представляет собой естественное и закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде.

Социальное развитие человека имеет непрерывный, но неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека. Социальное в личности обогащается, приобретает или утрачивает что-либо, сохраняет определенный уровень возможного в чем-либо и т.д. Неравномерность социального развития выражается в том, что оно не имеет линейного и постоянного характера. Этот процесс меняется в зависимости от многих факторов, в том числе от возраста, типа темперамен-

та, предрасположенности, состояния человека, условий среды, самоактивности и пр.

Выделяют актуальный и потенциальный уровень развития ребенка. Первый свидетельствует о возможности ребенка самостоятельно решать задачи. Другими словами, по уровню развития он представляет собой личность в настоящий момент. Зона ближайшего развития (Л.С. Выготский) свидетельствует о ранних возможностях развития ребенка. Потенциальный уровень — это его индивидуальные способности, которые могут быть в нем реализованы в дальнейшем.

Социальное становление человека тесно связано с его психикой. В специальной литературе выделяют такое понятие, как «психосоциальное развитие». Его особенности на этапе раннего возраста (Мэри Эйнверт и Джон Болби) заключаются в следующем: приспособление и интерес к миру (с момента рождения до 3 месяцев); влюбленность (от 2 до 7 месяцев); развитие интенциальной коммуникации (от 3 до 10 месяцев); появление устойчивого чувства Я (от 9 до 18 месяцев); возникновение эмоционального воображения (от 18 до 36 месяцев); эмоциональное мышление (от 30 до 48 месяцев).

§ 2. Социализация человека как социально-педагогическое явление

Как отмечает А.В. Мудрик, в науку о человеке термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» — земли, средств производства и т.п. Применительно к человеку он нашел отражение в работе американского социолога Ф.Г. Гиддинга «Теория социализации» (1887). В ней термин «социализация», применяется в значении близком к современному: «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни».

Социализация (от лат. socialis — общественный) — процесс становления личности, усвоения индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта.

Социализация рассматривается как *процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности*. Как *процесс* она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей. Как *условие* — свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности. Как *проявление* —

это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития. Как *результат* она является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом. Ребенок в своем развитии может отставать или опережать своих сверстников. В этом случае социализация как результат характеризует социальный статус ребенка по отношению к его сверстникам.

Социальные ценности рассматриваются в широком и узком смысле. В широком смысле они определяют наиболее значимые общественные явления и факты реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальных групп и личности. В более узком смысле — это нравственные и эстетические императивы (требования), выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания. *Социальный опыт* представляет собой совокупность социальных знаний и усвоенных умений и навыков жизнедеятельности личности в определенном социуме. Он включает различные проявления человека в сферах познания среды и самопознания, взаимодействия с другими людьми, профессиональной деятельности, выполнения различных социальных ролей.

Наследственные и врожденные особенности составляют определенный потенциал, определяющий предрасположенность человека в развитии. В процессе социального развития и воспитания человека он может быть реализован, приумножен, ослаблен или вообще не осуществлен. Выделяют позитивные и негативные предрасположения в формировании человека, становлении его как личности. Такие предрасположения можно подразделять в зависимости от их социальной важности и перспективности.

Позитивные предрасположения — это наиболее целесообразный базис социальных задатков для стимулирования направленного развития человека в процессе социализации, в котором он впоследствии может добиться наибольших результатов в самосовершенствовании и самореализации как личность. Это главным образом важно в работе с детьми, имеющими особые нужды.

Негативные предрасположения — это те характерные особенности, которые либо ограничивают его в возможностях социального развития, либо имеют четко выраженный отрицательный социальный характер, что может негативно сказаться на его социальном развитии.

В социальной педагогике существуют биогенное (биогенетическое) и социогенное (социогенетическое) направления, определяющие своеобразие перспектив социального развития и воспитания человека.

Сторонники *биогенного (биогенетического)* направления считают, что развитие человека предопределено наследственностью. Именно от нее зависит, кем может стать в будущем этот человек. С позиции науки такой подход не имеет достаточных оснований. Наследственность определяет только возможное, но не достаточное для социального развития личности. Нужны еще соответствующие условия для их реализации и порой значительное личное участие человека.

Отрицательные наследственные предрасположения в семьях риска, когда один или оба из родителей являются алкоголиками, наркоманами, имеют отклонения в психике и т.д., являются условиями, которые могут быть трансформированы в сдерживающие факторы в процессе роста ребенка. Направленная работа с такими детьми, предупреждение появления условий, которые могли бы стимулировать развитие у них негативных предрасположений, позволяют предусматривать и в значительной степени сдерживать возможность их социально-негативного развития и воспитания. В этом, по сути, и состоит профилактическая социально-педагогическая работа с конкретным ребенком, причем не только с ним, но и с его непосредственным окружением, прежде всего с родителями (лицами, их заменяющими).

Сторонники *социогенного (социогенетического)* направления в педагогике считают, что человек с рождения очень динамичен и из него можно «лепить» все, что угодно воспитателю. Однако реальная жизнь такова, что далеко не все можно сформировать и развить у ребенка, что хотел бы воспитатель. Если ребенок не имеет предрасположения к тому, что у него развивают, перспективы будут ограничены. Имеют место факты, когда воспитатель, не реализовав собственный позитивный потенциал в развитии и воспитании ребенка, формирует у него качества, которые впоследствии негативно скажутся на саморазвитии и самореализации. Характерно, что если не считаться с возможностями ребенка, то можно «сломать» его, разрушить личность. Последствия такой воспитательной деятельности иногда могут привести к серьезным социальным и личностным проблемам, потребуется значительная помощь психиатра или психолога.

Реальная жизнь диктует необходимость обеспечения единства не только биогенного и социогенного подходов, но и других в воспитательной работе с ребенком. В процессе социального развития и воспитания ребенка необходимо *знать его индивидуальные особенности и возможности*. Одновременно следует уметь создавать *средовые условия*, позволяющие обеспечивать наиболее полную и целесообразную реализацию того индивидуального, которое присуще конкретному ребенку.

Факторы среды — это все то, что непосредственно и опосредованно воздействует на человека: семья, детский сад, школа, школьный коллектив, личность учителя, неформальные молодежные объединения, в которые входит ребенок, средства массовой информации, книги и пр.

И. Бронфенбреннер выделяет четыре группы таких факторов, влияющих на социализацию человека. К ним относятся: *микросреда* — это то, что непосредственно окружает человека с самого рождения и оказывает наиболее существенное влияние на его развитие (она, в частности, включает: семью, родителей, условия жизни, игрушки, книги, которые он читает и пр.); *мезосистема* — складывающиеся взаимоотношения между различными жизненными областями, определяющими и существенно влияющими на действительность воспитания (к ним относятся, например, школа и семья; объединения, в которые входят члены семьи; среда семьи и улицы, где дети проводят свое время и др.); *экзосистема* — это общественные институты, органы власти, административные учреждения и т.д. (они опосредованно влияют на социальное развитие и воспитание ребенка); *макросистема* — это нормы культуры и субкультуры, мировоззренческие и идеологические позиции, господствующие в обществе (она выступает нормативным регулятором воспитывающей системы человека в среде жизнедеятельности).

Мудрик выделяет три группы факторов, влияющих на социализацию человека. К ним относятся: *макрофакторы* — космос, планета, мир; *мезофакторы* — этнокультурные и региональные условия, тип поселения, средства массовой коммуникации; *микрофакторы* — институты социализации (семья, дошкольные учреждения, школа, вуз, трудовой коллектив), религиозные организации, группа сверстников и субкультура.

Десоциализация (от фр. des... — приставка, означающая уничтожение, удаление чего-либо и социализация) — утрата человеком по каким-либо причинам или под воздействием неблагоприятных для его жизнедеятельности факторов (например, длительные болезнь, отпуск, изоляция от естественной среды, сильная травма головы, дискомфортные для этого человека условия самопроявления и ир.) социального опыта, отражающаяся на его самореализации в среде жизнедеятельности. Основные причины десоциализации обусловлены различными факторами. Особое место принадлежит *личностным, средовым и воспитательным факторам*.

Личностные факторы характеризуются потенциалами и состоянием человека, сдерживающими проявление его активности в естественной для него среде, самоограничениями либо сменой характера привычной для него деятельности, способствующей приобретению иного

социального опыта. Состояние организма создает настроение, желание и способность проявлять себя в определенной деятельности. Негативное (нездоровое) состояние сказывается на желаниях, интересах и способности проявлять естественную для человека активность. *Средовые факторы* характеризуют нетипичные для данного человека условия, влияющие на его способность проявлять естественную активность. К таким факторам относятся преимущественно: новизна обстановки; давление со стороны коллектива, группы, отдельной личности. *Воспитательные факторы* характеризуют результат или особенности воспитательной деятельности, негативно сказывающиеся на самопроявлении человека. Такая воспитательная деятельность может формировать определенную активность, не соответствующую возможностям ребенка и сдерживающую его проявление в какой-либо обстановке, в присутствии определенных лиц.

Десоциализация может играть положительную или отрицательную роль в жизни и социальном развитии ребенка. *Положительная роль* заключается в том, что она помогает человеку избавиться от негативного социального опыта; способствует приобретению нового опыта, расширению его социальных возможностей. Данный фактор активно используется в воспитании человека, в исправительной и перевоспитательной работе с ним. *Отрицательная (негативная) роль* десоциализации заключается в том, что человек теряет накопленный позитивный социальный опыт, необходимый ему для естественной самореализации. Она негативно сказывается на профессиональной деятельности человека, на его самопроявлении в естественных для него условиях.

Ресоциализация (от лат. ге... — приставка, обозначающая повторное, возобновляемое действие; противоположное, обратное действие или противодействие и социализация) — восстановление у человека утраченных социальных ценностей и опыта общения, поведения, жизнедеятельности. На ресоциализацию и ее результаты также существенно оказывают влияние различные факторы, в том числе личностные, средовые и воспитательные.

Между социализацией, десоциализацией и ресоциализацией существует тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Этот фактор оказывает неоценимую помощь в воспитательной работе в процессе исправления и перевоспитания человека.

Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. В процессе ее он усваивает накопленный человечеством социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности, который позволяет исполнять определенные, жизненно важные социальные роли.

Роль — это жизнедеятельность человека в системе норм, определяющих его поведение, общение и отношения в данной социальной позиции. *Социальная роль* — поддержание человеком определенного социального статуса в соответствии с потребностями повседневной жизни, профессиональной деятельностью, выполняемой функцией и пр. Социальная роль может быть усвоена им на уровне знакомства (знает суть деятельности), основ (умеет выполнять), совершенства (владеет умением на уровне специалиста, опытного человека).

Выделяют различные *виды социализации*, в процессе которых усваиваются социальные роли. К основным из них относят: полоролевою, семейно-бытовую, профессионально-трудовую, субкультурно-групповую. *Полоролевая социализация* представляет собой освоение человеком опыта социального поведения в соответствии с его половой принадлежностью и проявлением его в повседневной жизни в зависимости от возраста и изменяющихся вместе с ним социального положения и роли в обществе (мальчик или девочка, невеста или жених, муж или жена, отец или мать и пр.). *Семейно-бытовая роль* — исполнение человеком социальной роли в соответствии с социальным положением в семье. Она проявляется в усвоении и проявлении опыта семейной жизни, укреплении семейных отношений, ведении хозяйства, воспитании детей. *Профессионально-трудовая роль* осуществляется на основе социального опыта выполнения человеком определенной профессиональной деятельности. *Субкультурно-групповая роль* — это социальная роль, которую он усвоил и которая своеобразно проявляется с учетом культуры среды, где он жил, учился, общался, трудился. Каждый регион имеет социокультурные особенности поведения, общения, речи, что способствует формированию своеобразия социума. Субкультурно-групповая роль отличает людей различных регионов, национальной и религиозной принадлежности, социального окружения, возраста, профессиональной деятельности и пр.

Овладение человеком той или иной социальной ролью происходит постепенно, в соответствии с его возрастом, средой жизнедеятельности. В процессе социализации он проходит определенные *стадии (этапы) и ступени*.

Существуют различные подходы к выделению этапов социализации, например, по характеру протекания: стихийный, относительно направляемый, социально контролируемый и самоуправляемый.

В 1920-е гг. выделяли этапы, ориентированные на анатомо-физиологические изменения организма ребенка. В 1970-е гг. Д.Б. Эльконин (1904—1984) предложил возрастную периодизацию развития психики, основанную на смене ведущих деятельностей: дошкольники — *игра*; младшие школьники — *обучение*; подрост-

ки — *интимное личное общение*; юноши — *учебно-профессиональная деятельность*. В 1980-е гг. А.В. Петровский выдвинул концепцию возрастной периодизации развития личности, определяемую типом деятельностно-опосредованных отношений индивида с наиболее референтными для него группами.

Существует подход выделения *стадий социализации* человека в зависимости *от отношения его к трудовой деятельности*: *возрастные* (Ловингер): 1) досоциальная (младенчество); 2) импульсивная (раннее детство); 3) самозащитная («дельта», раннее детство); 4) конформистская (позднее детство/отрочество); 5) сознательная (отрочество/юность); 6) автономная (юность/зрелость); 7) интеграционная (взрослость); (Кеган): 0) инкорпоративная (младенчество); 1) импульсивная (от 2 до 7 лет); 2) имперская (7—12 лет); 3) интерперсональная (13—19 лет); 4) институциональная (ранняя взрослость); 5) интериндивидуальная (взрослость); *по характеру отношения к трудовой деятельности*: *дотрудовая* (ранняя социализация) — до школы, стадия обучения; *трудова* — стадия высшей школы, стадия трудового коллектива; *послетрудовая* — стадия выхода на пенсию, стадия самореализации на пенсии.

Основные *ступени социализации* человека: идентификация, индивидуализация, персонализация.

Каждый человек в отдельности — *индивид* — это особый мир со своими возможностями и особенностями. Категория «индивид» (от лат. *individuum* — неделимое) по отношению к человеку означает, что этот конкретный человек является единичным природным существом, представителем вида *Homo sapiens*. Он — носитель индивидуального своеобразия в сообществе других людей. Термин «индивид» иногда употребляется как синоним индивидуальности. *Идентификация* (от лат. *identificare* — отождествлять) означает отождествление человека с кем-либо, чем-либо. З. Фрейд (1856—1939) ввел это понятие и типы идентификации для характеристики процессов усвоения ребенком значимых для него образцов поведения:

а) *первичная идентификация* в младенчестве — примитивная форма эмоциональной привязанности ребенка к матери;

б) *вторичная идентификация* — проявление защитного механизма. По Фрейду, маленький ребенок старается отождествлять себя с наиболее значимой для него личностью. Он копирует некоторые особенности поведения таких лиц. Ребенок идентифицирует себя с любимым человеком или с людьми, которых он ненавидит или которым завидует;

в) *идентификация применительно к взрослому человеку* связана с невротическим симптомом. Субъект из-за желания оказаться в поло-

жении объекта психологически вживается в его состояние, болезненно переживая его.

В процессе социализации происходит развитие особенностей конкретного человека, формируется индивидуальность. Это означает, что все то, что присуще этой личности, получает еще большее своеобразие, уникальность, обретает неповторимую самобытность. *Индивидуальность* означает особенное, самобытное, свойственное данному индивиду природное и социальное своеобразие проявлений человека в мире своих способностей и стремлений, личностных отношений и жизненных смыслов.

Наряду с индивидуализацией существует и *деиндивидуализация* — утрата самосознания и боязнь оценки со стороны социального окружения. Она возникает в групповых ситуациях, в которых обеспечивается анонимность и не концентрируется внимание на отдельном индивиду. Это имеет место при определенных условиях в общественных объединениях, в интернатных учреждениях, иногда в детсадовских и школьных группах. Подобное явление возникает при жесткой регламентации жизни и деятельности, администрировании, при активном и постоянном использовании авторитарной педагогики.

В процессе социализации происходит *персонализация* (от лат. persona — личность) — процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступать в общественной жизни как личность (Петровский).

Имеет место и *деперсонализация* — как следствие отчуждения продукта труда от его создателя или присвоения плодов чужого труда (например, отделение архитектора от результатов его деятельности). Деперсонализация возможна не только как следствие приписывания себе чужих заслуг, но и как «трансляция» своих недостатков и ошибок кому-нибудь другому.

Личность — это конкретный человек, наделенный сознанием, индивидуальностью, сложившийся в процессе социального развития. В широком традиционном смысле под ней понимается индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. В узком смысле личность, обладающая системным качеством, определяется включенностью в общественные отношения, формируемые в совместной деятельности и общении.

На социализацию человека значительное влияние оказывают *наследственные и врожденные особенности, факторы среды, личная роль* в саморазвитии, самосовершенствовании.

Человек выступает как *объект и субъект*, социализации. Как объекту, ему принадлежит значительная роль в процессе усвоения социального опыта для развития и саморазвития. Она имеет осознаваемый

(человек сам принимает решение, чем и как заниматься и что делать в интересах самосовершенствования) и неосознаваемый (человек под воздействием различных факторов включается в деятельность, которая обуславливает его социальное развитие) характер. На начальном уровне развития человека (на ранних этапах его возраста) роль личности в социализации выражается в естественной активности ребенка в самопроявлении. В дальнейшем с развитием сознания возрастает значение направленной активности человека в деятельности, общении, в работе над собой по самосовершенствованию. *Факторы, обуславливающие самопроявление личности* на различных возрастных этапах, — это игра, учение, общение, профессиональная деятельность.

§ 3. Особенности возрастной социализации человека на различных этапах его жизни

Каждый возрастной этап имеет свои возможности и особенности. Деятельность специалистов по наиболее полному обеспечению этих возможностей является самостоятельным предметом социальной педагогики. Специфика социально-педагогической работы с различными категориями людей по обеспечению их социального развития в зависимости от возраста нашла отражение и в специальных разделах: ювеногогике, андрогогике и геронтогогике.

Ювеногогика (от лат. *junior* — младший и *agoge* — руководство, воспитание) — отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы обучения и воспитания юношества (молодых людей). Данная область изучает проблемы саморазвития ребенка в ранние юношеские годы: особенности гражданского, умственного, нравственного, духовного, трудового, сексуального и т.п. формирования молодых людей.

Характерная проблема социализации ребенка в дошкольном возрасте — это содействие ему в идентификации. Педагогическими аспектами социализации ребенка, подростка школьного возраста являются: обучение, дальнейшее воспитание и развитие; профессиональная ориентация. Ее особенности на этапе профессионального обучения (начального, среднего, вузовского) — это адаптация к среде; профессиональная подготовка; приобретение навыков трудовой деятельности, утверждение в перспективе профессиональной деятельности.

Андрогогика (от греч. *aner*, род. падеж — *andros* — взрослый человек и *agoge* — руководство, воспитание) — отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы обучения и воспитания взрослых. Педагогические аспекты социализации

человека на этапе трудовой деятельности включают: необходимость и особенности обучения и воспитания взрослого человека. Проблемы непрерывного образования взрослых, профессиональной, послепрофессиональной подготовки, переподготовки взрослого человека — это адаптация взрослого человека в новых условиях (в системе обучения, трудовом коллективе, профессиональной деятельности); рост профессионального мастерства; общекультурное, духовно-нравственное развитие взрослого человека; его самоутверждение; реализация семейной функции (формирование семьи, укрепление семейных отношений, воспитание детей, помощь и поддержка молодой семьи и пр.); подготовка к послетрудовой деятельности.

Особая роль в социализации взрослого человека принадлежит ему самому, его саморазвитию, самоутверждению и самоосуществлению.

Геронтогика (от греч. gerontos — старец и agoge — руководство, воспитание) — отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы взаимодействия с людьми преклонного возраста. Особенности социального развития человека в пожилом и престарелом возрастах: адаптация пенсионера к новым условиям; реализация его потенциала в обществе; сочетание семейно-домашних и общественных форм оказания помощи пожилым и престарелым для достойной жизни; социальная поддержка их на завершающем этапе жизни; использование опыта, знаний старшего поколения в социализации, воспитании и обучении молодежи.

Необходима дифференциация социально-педагогической работы с разными категориями пожилых людей.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что понимается под социализацией?
2. Дайте характеристику социализации как процессу.
3. Дайте характеристику социализации как результату.
4. Дайте характеристику социализации как проявлению.
5. Каково влияние наследственных и врожденных особенностей человека на его социализацию?
6. Назовите и дайте характеристику основных этапов социализации человека.
7. Каковы возможности управления процессом социализации человека?
8. Каковы педагогические аспекты социализации человека?
9. Каковы основные факторы среды, обуславливающие социализацию человека?
10. Что понимается под десоциализацией?
11. Каковы основные причины десоциализации?
12. Что понимается под ресоциализацией?
13. Какова взаимосвязь социализации, десоциализации и ресоциализации в жизнедеятельности человека?
14. Каковы проблемы социализации человека на различных этапах его возрастного развития?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Взаимосвязь социализации, десоциализации и ресоциализации в жизнедеятельности человека.
2. Проблемы социализации человека на различных этапах его возрастного развития, с которыми сталкивается социальный работник.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. М., 1993.
2. *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т. М, 1992. Т. 2.
3. *Громова М.Л.* Педагогические основы образования взрослых. М., 1993.
4. *Дюргейм Э.* Социология образования. М., 1996.
5. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. М., 1999.
6. *Немое Р.С.* Психология образования: В 2 кн. М, 1994. Кн. 2.
7. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М., 1996.
8. *Ремшидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.
9. Социология. М., 1990.

Глава 5

Механизмы и движущие силы социального развития ребенка

Человек, появившись на свет, развивается, формируется, становится личностью. Для социального развития он наделен значительным потенциалом и механизмами его реализации. Этот потенциал с рождения включает определенные для каждого человека биологические, физиологические, психические, энергетические и социальные возможности для развития и самореализации. Потенциальные возможности человека либо реализуются, либо нет. В первом случае они укрепляются, приобретают новое качественное содержание. Реализацию потенциала человека можно сравнить с бутонем красивого цветка. Он может созреть и раскрыться во всей своей красоте либо увянуть, так и не раскрывшись. Потенциальные возможности развития особенно велики в самом раннем возрасте, когда ребенок предрасположен к значительной динамике роста. Полная его реализация позволяет человеку достичь высокого уровня самосовершенства.

Для обеспечения наиболее целесообразных условий саморазвития ребенка воспитателю необходимо знать его индивидуальные возможности, динамику их изменения и факторы, от которых в большей или меньшей степени они зависят. Индивидуальные возможности ребенка определяются основными источниками и их движущими силами, которые обуславливают социальное развитие и воспитание человека.

Основные вопросы главы:

- 1) источники социального развития человека;
- 2) движущие силы социального развития человека;
- 3) роль личности ребенка в социальном самосовершенствовании.

§ 1. Источники социального развития человека

Источники — это то, что питает и на основе чего имеет место социальное развитие человека. Они подразделяются на *внутренние* — присущие новорожденному и *внешние*, на основе которых происходит реализация его внутренней социальной обусловленности.

А. Внутренние источники социального развития человека.

К основным, наиболее существенным внутренним источникам социального развития относятся:

Потенциал в виде задатков и возможностей, полученный человеком от рождения и приобретенный им в процессе жизнедеятельности. У каждого ребенка индивидуальный потенциал социального развития значителен. Развиваясь в соответствующих условиях, человек может достичь в личностном плане именно того уровня, к которому он был потенциально предрасположен. Проблема заключается в том, до какого уровня удастся реализовать его в процессе социального развития у конкретного ребенка в целом и в тех или иных условиях (дома, в детском саду, школе) в частности.

Взаимосвязь и взаимообусловленность в развитии биологического, физиологического, психологического и социального факторов человека. Задержка человека в биологическом, физиологическом или психическом развитии сказывается на социальном и наоборот. Известно, что маугли долго не живут. Другими словами, жизненный цикл человека, не имевшего возможностей для активного социального развития в самом раннем возрасте, ограничен по сравнению с циклом его сверстников. Отставание в социальном плане особенно сказывается на психическом развитии ребенка. Об этом свидетельствуют результаты формирования детей, личностей, оставшихся без попечения родителей, воспитываемых в доме ребенка, интернатах, детских домах. Таким образом, психическое и социальное развитие тесно взаимосвязаны.

Органы чувств, уровень их развития. С их помощью ребенок познает среду жизнедеятельности. При этом он обогащается и формируется. Характерно, что своеобразие познания ребенком окружающего мира определяется адекватностью его развития, действий и поступков. Недостатки в структуре формирования органов чувств создают для него значительные трудности при взаимодействии со средой жизнедеятельности, изучении ее. При этом его восприятие среды имеет индивидуальный характер, обусловленный уровнем и особенностями его органов чувств. Например, слепому ребенку непонятны цвета, краски, свет. Для него значительно богаче гамма звуков, тепла и пр. Данный фактор определяет отличное от сверстников социальное развитие ребенка с особыми нуждами и его проявление в среде жизнедеятельности.

Органы чувств динамичны в своем развитии. Чем с более раннего возраста они целенаправленно развиваются, тем большего уровня достигают, и наоборот, нереализация потенциала того или иного органа ведет к затуханию его деятельности.

Врожденные рефлексy. Именно они позволяют ребенку поддерживать жизнедеятельность, проявлять себя, реализовывать свои индивидуальные возможности и потребности в процессе социального развития и воспитания.

Б. Внешние источники (факторы) социального развития ребенка.

К ним, стимулирующим социальное развитие и воспитание человека, относится все то, что его окружает и с чем он непосредственно и опосредованно взаимодействует. На микроуровне — это конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта: семья, школьные трудовые коллективы, неформальные группы и объединения, отдельные личности. На этом уровне важное значение имеют все предметы, с которыми взаимодействует ребенок и с помощью которых происходит познание им среды: игрушки, игры, мебель, предметы и т.д.

На мезоуровне — это средства массовой коммуникации, печать, радио, телевидение, искусство, литература и пр. Они во многом определяют интересы ребенка, его нравственные ценности и идеалы, общее восприятие им мира и тех явлений, которые происходят вокруг него.

§ 2. Движущие силы социального развития человека

Движущие силы — один из важнейших факторов, которые обеспечивают реализацию потенциальных источников социального развития, воспитания и обучения человека. Они также подразделяются на *внутренние и внешние*.

Внутренние движущие силы, обеспечивающие реализацию личного потенциала ребенка, — это те, которые присущи только человеку и способствуют реализации его индивидуального потенциала в процессе социализации. К основным из них относятся неосознаваемые и осознаваемые биопсихические механизмы.

Неосознаваемые механизмы развития человека. Они обусловлены теми физиологическими и психическими потенциями, которые человек получает от рождения. Их характерной особенностью является то, что они функционируют на уровне подсознания (почти рефлексивно), им присуща ранняя активность и стабильность. Наиболее существенное влияние они оказывают на психологическое и социальное развитие человека. Более всего важна их роль в раннем возрасте. Именно в этот период динамика его развития в различных сферах (психической и социальной) особенно велика и перспективы их реализации значительны. С возрастом их значение меняется, но не исчезает на протяжении всей жизни человека.

К наиболее важным движущим силам, обеспечивающим функционирование неосознаваемых механизмов человека, относятся:

А. Устремленность в самом раннем возрасте преимущественно к тому, в ком ребенок чувствует наибольшую потребность и защищенность — к матери, которая уделяет ему большее внимание. Со временем эта устремленность может усиливаться или ослабляться и даже, при определенных условиях, превращаться в свою противоположность. Последнее может проявляться при получении устойчивого резко негативного результата от взаимодействия с предметом. Например, ребенок тянется к утюгу и при недосмотре матери задевает его, обжигается и пугается. В дальнейшем в подсознании у него сохраняется болезненная реакция и боязнь утюга.

Б. Эмоциональная заразительность ребенка (эмпатия — греч. *em...* — приставка, означающая — находящийся внутри, в пределах чего-либо и *pathos* — чувство, переживание — ощущение понимания и сопереживания психологического состояния другого человека.). Она проявляется очень рано. Уже на первом месяце жизни ребенка можно наблюдать, когда вид улыбающейся мамы (лица, ее заменяющего), подходящей к нему, вызывает у него улыбку. Грустный вид мамы вызывает слезы и у ребенка. Постепенно эмоциональная чувствительность матери (лица, ее заменяющего) передается ее ребенку.

В. Эмоциональная обусловленность активности и устремленности ребенка. Дитя нуждается во внимании и ласке, что способствует поддержанию и укреплению его эмоциональной обусловленности. Существует даже мнение, что ребенка переласкать нельзя. Это так, когда любовь и ласка проявляются к месту, соизмеримы с поведением ребенка. При неадекватности проявления избытка любви и ласки возникает очень существенная проблема. Неразумность в проявлении любви нередко приводит к вседозволенности, «необузданности Я». Такой ребенок считает, что все должны ему и все обязаны, а он никому. Формируется эгоцентризм, настолько ярковыраженный, что управлять, направлять воспитание обычными средствами становится практически невозможным. В дальнейшем исключительно сложно будут строиться отношения с ним не только родителей, но и других людей. С таким ребенком тяжело его социально окружению, воспитателям, учителям, детям, что создает трудности и ему самому.

Г. Подражательность. Ребенку, как и многим живым существам вообще, присуща подражательность. Благодаря ей ребенок неосознанно усваивает первый (изначальный) социальный опыт: отношения к чему-либо, нормы поведения, действий и поступков. Повседневно ко-

пируя тех, кто непосредственно и больше всего общается с ним, — мать (лицо, ее замещающее), сестра (брат), бабушка, ребенок усваивает их манеры, интонации, походку, своеобразие характера. Мальчики нередко в большей степени копируют своих отцов, девочки — мать. Наблюдения за детьми, особенно в условиях детского сада, начальной школы, — убедительное подтверждение этому. Часто учителя, встречая впервые родителей в школе, по их манерам, стилю поведения, речи безошибочно определяют, кого они представляют. Их дети достаточно полно (почти зеркально) напоминают внешними проявлениями своих родителей.

Подражательность выступает важным двигателем механизма развития ребенка. Он часто включается в деятельность, которой занимается мама или папа: старается сам одеваться, есть, как другие, вместе с мамой подметать пол, мыть полы, посуду, убирать со стола и многое другое. Такая деятельность обладает значительным потенциалом в развитии ребенка. Нередко мама, стараясь чтобы ребенок не разбил что-то или не мешал ей, небрежно прекращает даже первые попытки проявления инициативы. Маме всегда не хватает времени, и она, чтобы сделать все побыстрее, не дает ребенку проявлять элементарную самостоятельность во время одевания, кормления, умывания и прочее. Тем самым мать невольно сдерживает развитие у него элементарной самостоятельности, навыков выполнения простых действий по самообслуживанию. При этом она забывает или не знает о том, что если ребенка лишать самостоятельности, то она не формируется. Если у ребенка и были элементарные навыки деятельности в чем-либо и потребность (желание) их проявлять, то с прекращением их применения они со временем утрачиваются и на смену им приходит неприятие и нежелание этой деятельности. Впоследствии, даже заставляя ребенка что-то сделать, в чем-то помочь по дому, что он когда-то делал, но от чего его отучили, достигнуть положительного результата очень сложно.

В повседневной жизни можно наблюдать, что один ребенок в два года самостоятельно одевается, другой и в семь многое не может; один имеет обязанности по дому и успешно их выполняет, другой не только их не имеет, но и когда его просят что-то сделать, то ему становится непонятно, почему именно он должен это делать. Подобных социальных аномалий достаточно много, что обусловлено недостатками воспитания.

Д. Внушаемость в раннем возрасте выступает значительным двигателем действий и поступков ребенка, его отношения к различным явлениям, реакции на что-либо и пр. Наибольшей внушающей силой отличаются те, кто являются для него неоспоримым авторитетом.

В раннем возрасте — это мать (лицо, ее заменяющее), постоянно находящаяся с ним. С возрастом авторитет может изменяться и заменяться. У мальчиков им становится отец или старший брат; у девочек — мать или старшая сестра. У первоклашек, которых активно готовили и настраивали на учебу, — учительница, особенно если она им понравилась.

Внушаемость воздействует на подсознание. Влияние внушения достаточно сильно, если оно направлено на оценку, характеристику или перспективу безопасности человека, его здоровья, благополучия. При наличии у человека негативного опыта, соответствующего внушаемому воздействию, его влияние значительно возрастает. Например, «дети улицы», имеющие негативный опыт поведения, объединены в «стаю». Для них лидер «стаи» является авторитетом. Его пример, действия обладают внушающим воздействием и побуждают невольно подражать ему в отношениях и поведении, беспрекословно подчиняются его указаниям.

Характерно, что внушаемость сохраняется у человека практически всю жизнь. Сила ее возрастает, если информация имеет жизненно важное значение для того, на кого она направлена. С возрастом она может усиливаться или ослабляться в определенных пределах. Для внушаемых людей это влияние приобретает особую значимость в их социальном развитии.

Е. Потребность человека в социальном общении появляется с рождения и требует удовлетворения. Именно в семье она получает наибольшую возможность в реализации. Мать, общаясь со своим ребенком с первых дней, стимулирует развитие у него этой потребности. Неслучайно после рождения рекомендуют как можно раньше приносить его к матери, чтобы она взяла его на руки и прижала к себе. Этим усиливается взаимная физиологическая и социальная потребность матери и ребенка в общении. Нереализация этой потребности существенно сказывается на его социальном развитии. Данный фактор можно установить на примере формирования детей, оставшихся без попечения родителей. Их недостаток в социальном общении существенно сказывается на развитии. У таких детей формируется состояние, которое получило название «госпитализм»¹.

¹ Госпитализм (от фр. hospital — больница) — синдром патологии детского психического и личностного развития, являющийся результатом отделения младенца от матери и его ранней институализации. В младенческом возрасте госпитализм накладывает негативный отпечаток на все сферы формирующейся личности ребенка, тормозя интеллектуальное и эмоциональное развитие, искажая Я-концепцию, разрушая физическое благополучие и т.д.

Ж. Любознательность, как и потребность в общении, существенно влияет на социальное развитие человека. Эти потребности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Любознательность — это стремление к познанию нового. Для ребенка все, что его окружает, новое. Желание взять, пощупать, «обыграть» естественно для него. С возрастом любознательность не проходит. Она получает еще большее своеобразие. Неудовлетворение ее в объеме, нужном этому ребенку, приводит к ее затуханию (снижению уровня проявления), что негативно сказывается на его социальном развитии.

Д. Активность присуща ребенку с рождения, и с каждым днем, месяцем она приобретает все новое и новое содержание и направление. Она обуславливает интенсивность социального саморазвития, а сфера ее проявления — его направленность. Активность проявляется в общей динамике поведения ребенка, способствуя формированию его организма в целом. Ее частное проявление помогает соответствующему направлению развития ребенка. Например, активность в играх с игрушками, которые попадают ему в руки, развивает познавательные возможности, способствует освоению окружающей среды с ее многообразием предметов, форм, движений, помогает общению с близкими ему людьми, взаимодействию с ними, формированию опыта самообслуживания, овладению культурой, опытом социального поведения и многому другому.

Исследования специалистов свидетельствуют, что укутывание, стягивание пленками ребенка сдерживает проявление его активности и негативно сказывается на развитии. Однако следует подчеркнуть, что при определенных условиях и в отношении конкретных детей родители вынуждены либо сдерживать, либо, наоборот, стимулировать и направлять их активность. Это позволяет им управлять процессом развития, его коррекции.

К неосознаваемым механизмам относят и другие явления, характерные для человека. В совокупности они способствуют его наиболее полному социальному развитию.

С неосознаваемыми механизмами социального развития человека тесно связаны *осознаваемые*. Они обусловлены всевозрастающей ролью сознания человека с учетом его возраста и способствуют дальнейшему социальному развитию, воспитанию и обучению. В основе их лежит влияние формируемого сознания на саморазвитие, самовоспитание. Осознаваемые механизмы также способствуют активному психологическому и социальному развитию человека. С возрастом их роль в самосовершенствовании человека значительно возрастает.

К осознаваемым механизмам относят:

А. Осознаваемые механизмы, связанные с психикой человека, — это такие явления, как:

1. *Саморазвитие психики* человека. На самом раннем этапе этого процесса саморазвитие психики выполняет функцию неосознаваемого механизма. В этот период имеет место либо неосознаваемая самоактивность, либо своего рода «дрессура» со стороны воспитателей, либо и то и другое. С возрастом развитие психики в большей степени становится зависимым от осознаваемых действий и поступков.

С рождения ребенок слышит, когда взрослые говорят о том или ином действии, и видит, что и как они после этого делают. Постепенно он привыкает и знает: если говорят, что будем есть, то он, естественно, получит еду, будем одеваться, чтобы идти на улицу, его одевают. Запоминаются слова, со временем усваивается их смысл. Именно слово в наибольшей степени способствует формированию мысли, становится средством осмысления того, что происходит, регулятором действий и поступков. Мыслительная деятельность способствует дальнейшему развитию сознания человека.

2. *Эмоциональная восприимчивость*. Об эмоциональной заразительности и эмоциональной обусловленности говорилось, когда речь шла об источниках социального развития. Эмоциональная восприимчивость человека является той силой, которая активизирует его индивидуальные возможности, волевые усилия, способствует направленному социальному развитию и дает эмоциональное удовлетворение. Если ребенку не нравится что-либо делать, то он активно этому сопротивляется, и наоборот, то, что нравится, — стимулирует ее проявление, увлеченность.

3. *Волевая активность*. Одной из важнейших движущих сил осознаваемых механизмов социального развития и воспитания человека является *воля, волевая активность*. Устремленность ребенка к чему-либо новому, к свету, человеку проявляется на уровне, естественной потребности, подсознания. Постепенно это способствует появлению осознаваемых источников — волевых основ, стимулирующих его саморазвитие. С возрастом у человека формируется целая гамма волевых качеств, определяющих его индивидуальные возможности по обеспечению направленного самосовершенствования. Совокупность этих качеств, их развитость, выраженность и влияние на саморазвитие личности человека исключительно индивидуальны.

Наблюдения за детьми показывают необходимость с самого раннего детства создавать условия для формирования у ребенка, закладывать еще на подсознательном уровне основы будущих волевых качеств. Дети часто стоят перед выбором: «хочу» и «надо». Ведь то, что не дается ре-

бенку для выполнения каких-либо действий, требует от него проявления волевого усилия — «надо». В этом плане рекомендуется:

— с самого начала стремиться *создавать* ребенку наиболее благоприятные условия для саморазвития на основе свободного воспитания. На этом этапе у него возникает некая способность достигать чего-либо.

Идеи свободного воспитания нашли отражение в трудах многих педагогов прошлого. Среди них Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель и другие. Свободное воспитание в большей степени стимулирует развитие волевых возможностей личности. Имеется в виду свободное, но не вседозволенное воспитание. Об этом еще в 1916 г. писал А.М. Обухов. Анализируя взгляды теоретиков свободного воспитания, а также данные психологической науки и практиков, он отмечал, что оно не должно переходить во вседозволенность. Даже у ребенка не могут быть только права. Они есть у детей независимо от их возраста, родителей, учителей. Каждый ребенок обязан уважать не только свои, но и права других (детей, родителей, учителей). Кроме того, ребенок по недопониманию иногда стремится к тому, что угрожает его жизни, и родители обязаны защитить его, оградить от последствий. Например, он дополз до края кровати и тянется за игрушкой, лежащей на полу, если его не остановить, он упадет и ушибется. Мама, естественно, не будет ждать, когда он упадет. Она обязательно ограничит его активность: либо опустит его на пол, либо отвлечет чем-либо;

— *уметь различать проявление каприза и настойчивости*: «хочу» и «надо». Исключительно важно уметь пресекать, преодолевать каприз и, наоборот, поощрять, поддерживать настойчивость, позитивную устремленность. Грань между ними далеко не так ясно и четко просматривается. Часто родители, видя, что ребенок капризничает, чтобы его лишний раз не расстраивать, потакают ему. Некоторые считают, что со временем это пройдет. Они не задумываются над тем, что к этому времени у ребенка сформируются определенные негативные качества, привычки, преодолевать которые в дальнейшем исключительно сложно;

— максимальная *поддержка позитивного самопроявления, активности в самообслуживании*. Предусматривать, что кормление, одевание, игры, ползание, хождение и проч. обладают своим социальным потенциалом и их следует наиболее полно использовать в развитии и воспитании ребенка.

Б. Осознаваемые механизмы, связанные с развитием сознания — это такие явления, как:

1. *Социальная предрасположенность к развитию* (социальному развитию). Она — результат многовековой эволюции человека, разви-

тия его мозга. Эта предрасположенность обладает значительным потенциалом, который даже при самых минимальных условиях человеческого общения может способствовать социальному становлению ребенка. Главная задача родителя и воспитателя — обеспечить необходимое взаимодействие с ним.

2. *Уровень развития сознания человека* как основы социальной перспективы. Чтобы представить сущность данного фактора, как движущей силы социального развития и воспитания человека, воспользуемся аналогией, приведенной известным отечественным психологом В.П. Зинченко. Он сравнивал развитие человека с межконтинентальной ракетой. В процессе полета двигатель ракеты, обрабатывая свой ресурс, способствует достижению определенной скорости, затем включается следующая ступень. Вследствие чего скорость ракеты получает дополнительное ускорение относительно предыдущей и т.д.

Человек в своем развитии в определенной степени проходит аналогичный путь. Он не отбрасывает того, что получил в социальном развитии ранее, и, как ракета, наращивает скорость. С каждым днем, месяцем, годом ребенок достигает определенного качественного состояния. Последующее развитие, в том числе и направленное, индивидуально-коррекционное, начинается (реализуется) именно с того уровня, который он уже имеет, и, опираясь на (отталкиваясь от) него, самосовершенствуется, устремляясь к более высокому уровню.

Изложенное позволяет сделать некоторые выводы:

а) *задержка в развитии ребенка на его первоначальном этапе* существенно сказывается на последующем. Отставание в развитии на определенном возрастном этапе может оказаться для ребенка непреодолимым (маугли ограничены в социальном развитии и не достигают многого);

б) *стимулирование педагогически организованного раннего развития* ребенка создает основу для его последующего более активного самосовершенствования. Дети, получившие необходимое развитие в семье, уже в детском саду проявляют себя достаточно активно, опережая в социальном развитии своих сверстников, не имевших такой возможности. Данный фактор проявляется и на этапе начальной школы. Подготовленные к школе дети, достаточно легко адаптируются к учебному процессу и успешно справляются с учебной программой.

Данные наблюдений практических работников и исследователей позволяют установить, что:

— как природное существо, ребенок развивается по законам живой природы, при этом он достаточно динамичен и активен. Однако его формирование не может идти скачкообразно, перескакивая через

этапы. Сами этапы могут быть более или менее длительными. В каждом конкретном случае процесс становления индивидуален;

— направленность и интенсивность в развитии человека определяются его личностным потенциалом, средой, воспитанием и самоактивностью. Если ребенок глух от рождения, слух у него не разовьешь. Однако чаще всего он рождается с зачатками слуха, которые нуждаются в направленном развитии с самого раннего детства. В противном случае они могут быть утрачены вовсе, и человек потеряет возможность обрести слух;

в) *развитие ребенка* — это не прямая, односторонняя дорога. Оно представляет собой достаточно сложный процесс. Динамика его предопределяется предрасположенностью ребенка к развитию, его состоянием в данный конкретный момент, условиями, в которых он находится, и самоактивностью. В этом смысле показательный пример — воспитание спортсмена. Это человек, который имеет предрасположенность в физическом развитии в определенной области и благодаря специальным тренировкам достигает значительных результатов. Наблюдения за спортсменами показывают, что у них норма самопроявления в физических упражнениях выше, чем у их сверстников, не занимающихся регулярно спортом. Например, для спортсмена высшей категории существует планка, с которой он начинает разминку, но она значительно выше, чем та, на которую может претендовать неспортсмен. В то же время он далеко не всегда готов показать свой же наивысший результат. Ему требуются постоянные и серьезные тренировки, и даже в этом случае его достижения колеблются порой в значительных пределах.

Данный факт позволяет сделать некоторые замечания:

— направленная работа с ребенком по его индивидуальному развитию способствует достижению им лучших результатов, и наоборот, прекращение занятий, отсутствие прежней направленности и интенсивности приводят к «застою» и даже потере прежнего опыта;

— развитие ребенка в одной сфере (области) создает благоприятные условия для его более активного самопроявления и развития в других. Организм и психика в раннем возрасте достаточно динамичны. Они способны к более активному развитию, его коррекции. Ученые не рекомендуют увлекаться односторонними занятиями (развитием) с ребенком и считают целесообразным всячески добиваться привлечения его к более широкому спектру деятельности в интересах разностороннего развития;

— более развитый ребенок испытывает потребность в большей активности по самореализации. Если этого не происходит, то под воздействием его адаптации в новых условиях, требующих меньшей ди-

намики, начинается перестройка его организма. Он теряет прежний динамизм и усваивает новый. Новое состояние имеет сдерживающий характер, ограничивающий интенсивность его направленного развития, что может иметь негативные последствия. Неумение воспитателя видеть динамику ребенка и обеспечить ему необходимую активность будет мешать его развитию в целом.

Нередко в семье очень активно готовят ребенка к школе, при его нормальном развитии и любознательности такой подход вполне оправдан. Приходит такой ребенок, психологически и педагогически подготовленный, в класс, где ему предстоит учиться, и оказывается с детьми, которые не знают даже букв. Учитель, естественно, начинает с азов, больше уделяя внимания тем, кто меньше знает. Он старается их подтянуть, а затем надеется активизировать деятельность всего класса. Можно представить себе состояние подготовленного ребенка. Он так хотел в школу, а здесь учат тому, что он уже давно знает. На него в такой обстановке влияет ряд негативных факторов: его чаще всего не замечают на занятии; он знает ответ, но его не спрашивают, лишая самопроявления и обрекая на пассивность; нового для него практически ничего нет или очень мало; если бы он не знал, то его чаще спрашивали, за правильные ответы чаще хвалили; ему становится совершенно неинтересно учиться; то, что он знает, ему кажется очень простым, и неясно, почему другие не могут это понять и запомнить. Подобные факты формируют у ребенка негативное отношение к слабым в учебе детям и осознание того, что в школе можно получать «пятерки», ничего не делая, совершенно не затрачивая труда, и пр. Он (этот ребенок) «остывает» к учебе, у него постепенно пропадает интерес к занятиям. Как следствие, ребенок отказывается идти в школу, очень мало уделяет внимания учебе. Начиная с пятерок, он, исчерпав потенциал, снижает результаты в учебе. Впоследствии такой ребенок вообще может с трудом справиться со школьной программой.

Изложенное диктует необходимость:

- дифференцированного подхода к комплектованию классов;
- дифференцированного и индивидуального подхода в процессе обучения (особенно в начальных классах);
- обеспечения развития ребенка в соответствии с уровнем его индивидуальных возможностей. Данный факт наиболее целесообразно учитывать в процессе индивидуального развития, воспитания и обучения ребенка. Он в своем развитии не может перепрыгнуть через невозможное. К сожалению, далеко не каждый родитель может это понять. Существует множество спецшкол (математических, лингвистических, гуманитарных, с музыкальным воспитанием, физическим

уклоном и пр.), спецклассов, гимназий. Нередко это коммерческие учреждения. Иногда родители отдают детей в платные школы без учета их индивидуальных возможностей. В дальнейшем они предъявляют большие претензии к учителям, если ребенок показывает невысокие результаты: «мы платим, а вы обязаны учить», «почему у моего ребенка тройки» и пр. Бывает, что в этой ситуации учитель забывает о своем педагогическом назначении. Он меньше всего думает о ребенке. Ему нужны оценки, и он, не считаясь с индивидуальными возможностями ребенка, старается «выжать» из него высокие результаты. Случается, что учитель диктует родителям: не нравится, забирайте документы и отдавайте ребенка в обычный класс, желающих учиться в этом много.

Перегрузка ребенка в процессе обучения более опасна, чем недогрузка. Последняя ведет к тому, что ребенок не получает развития и воспитания, к которому он предрасположен. В дальнейшем он что-то сможет наверстать в развитии и обучении посредством самоактивности, самообразования, самовоспитания. Перегрузка чревата серьезными психологическими последствиями, преодоление которых требует значительных усилий специалистов — психологов, социальных педагогов. Сформировавшиеся психические отклонения, могут сказаться на всей последующей жизни человека;

— в оценке результатов деятельности ребенка с особыми нуждами их сравнивают с его личными, а не сверстников достижениями. Его личный результат — это оценка достигнутого в процессе реабилитационной работы с ним.

3. Интеллектуальные потребности, желания, интересы, устремления, цели, идеалы. Это все то, что определяет интеллектуальную предрасположенность человека к социальному развитию. Она формируется с возрастом и направляет его устремленность в интеллектуальном поиске, социальном саморазвитии, самосовершенствовании. Интеллектуальная предрасположенность у каждого человека своя, индивидуальная. Она не постоянна и может изменяться с возрастом, от нее зависит склонность человека к умственной, физической или умственной и физической деятельности и соответствующему развитию.

4. Самокритичность, самоуправление. Это отношение к себе характерно для человека, формируется с возрастом, развитием самосознания. Человек далеко не безразличен к тому, что и как он делает и как оценивают его самого и его деятельность. Самокритичность и самоуправление зависят от нравственных ориентиров человека, его Я и во многом определяют направленность и интенсивность работы человека над собой по самосовершенствованию и самопроявлению. Самокри-

тичность помогает ребенку оценить свою способность достижения того или иного результата в самосовершенствовании.

К осознаваемым механизмам относят и другие проявления, характерные для человека. В совокупности они способствуют его социальному развитию, воспитанию, самовоспитанию и самообразованию.

Следует подчеркнуть, что проявление только неосознаваемых механизмов может иметь место лишь у детей, когда рациональный компонент сознания еще не сформирован. Вследствие изложенного ребенок оказывается неспособным осознать и выработать оценочное отношение к групповым нормам и предписаниям, а также к тем видам социально-психологических воздействий, которые он испытывает со стороны ближайшего окружения. Постепенно усиливается влияние осознаваемых механизмов под воздействием внутренних и внешних источников (факторов).

Между всеми внутренними движущими силами (неосознаваемыми и осознаваемыми механизмами) социального развития человека существует тесная взаимосвязь, взаимообусловленность и взаимодополнение. Учет их своеобразия обеспечивает наиболее действенное направленное и интенсивное индивидуальное и индивидуально-коррекционное развитие и воспитание человека. Одновременно следует подчеркнуть взаимосвязь внешних источников и движущих сил социального развития и воспитания человека.

Внешние движущие силы, обеспечивающие реализацию потенциала ребенка.

Внешние движущие силы — это те, которые стимулируют, активизируют или сдерживают внутренние движущие силы социального развития и воспитания человека. Им принадлежит важное место в социальном развитии человека. С их помощью можно направлять (управлять) всем процессом социального развития и воспитания. К ним относятся:

А. Среда непосредственного воздействия на микроуровне: на раннем этапе — это уход за ребенком; среда жизнедеятельности и воспитания; семья; коллективы и группы, в которые попадает ребенок в первые годы жизни и которые существенно оказывают влияние на его развитие; отдельные личности, мнение и/или деятельность которых имеют особое значение для ребенка; собственно воспитание.

Уход за ребенком осуществляется родителями или лицами, их заменяющими, в интересах обеспечения ребенку наиболее оптимальных условий жизнедеятельности; по сути, это условия жизни ребенка: комната, где он спит, играет, ее санитарно-гигиенические условия; питание; режим дня; физические упражнения; закаливание; прогулки и пр. Правильный, соответствующий индивидуальным особенностям

ребенка уход за ним способствует его здоровому образу жизни, развитию.

Среда жизнедеятельности и воспитания. К ней относятся: семья, государственное учреждение (детский дом, дом ребенка, приют, интернат и пр.), образовательное учреждение, в том числе специальное (детский сад, школа, высшее учебное заведение), улица. Для каждого средового фактора характерны типичные условия, существенно влияющие на социальное развитие и воспитание ребенка.

Семья — это та микросреда, в которой формируется личность ребенка. В ней все сказывается на развитии ребенка: микроклимат, взаимоотношения, отношения членов семьи к ребенку, материальные условия и др. Семья определяет своеобразие ухода за ребенком, является примером для подражания во всем, помогает в реализации потребности в первичном социальном общении, удовлетворении интереса и любознательности и др.

Средовые коллективы, группы. Речь идет о группах, в которые попадает ребенок в процессе его развития и которые оказывают на него существенное влияние. К ним относятся: группа детского сада, школьные, трудовые коллективы; группы (сверстников) непосредственного взаимодействия; неформальные группы и объединения. В них на ребенка оказывают влияние: микроклимат, который там складывается, его личные устремления, общественное мнение, взаимопомощь и поддержка, настроение и пр. Они могут быть благоприятными для ребенка и стимулировать его самопроявление; нейтральными, безразличными, где каждый живет сам по себе (явление крайне редкое); агрессивными, подавляющими личность и не позволяющими реализовать себя, свои возможности.

Отдельные личности, мнения и/или деятельность которых имеют особое значение для ребенка. В жизни каждого человека бывают личности, оказывающие большое влияние на его самопроявление, инициативу, творческое самосовершенствование. Это могут быть один из родителей, старший брат (старшая сестра), бабушка (дедушка), родственник, учитель, воспитатель, а также герой фильма или книги, товарищ (старший товарищ) и др. Воздействие такой личности на ребенка бывает разное — положительное и отрицательное. Данный факт свидетельствует о необходимости учитывать, кто реально окружает ребенка и как влияет на него.

Воспитание — деятельность воспитателей (родителей, лиц их заменяющих, воспитателей дошкольных учреждений, учителей), направленная на формирование и развитие у ребенка определенных качеств, свойств, привычек поведения, образа жизни, в соответствии с принятыми в обществе социальными нормами и правилами. Еще в

начале XX в. А. Дернова-Ярмоленко отмечала, что «дело воспитания, собственно, и сводится к тому, чтобы, считаясь с воздействием климата, санитарных условий, среды и индивидуальности ребенка, по возможности уменьшать те вредные влияния, каковые имеются и не могут быть устранены вполне, и по возможности усилить действие тех благоприятных условий, которые существуют, а также создать таковые искусственно, если есть к этому возможность». По своей сути оно сводится к *умению учитывать индивидуальность ребенка, считаясь с окружающей средой, пользоваться ею в управлении процессом его развития и воспитания.*

Практика показывает, что в процессе роста ребенка наиболее существенные отклонения в его социальном формировании обусловлены теми ошибками воспитания, которые имели место в семье, образовательном учреждении. Исправление результата воспитания представляет значительную сложность и требует соответствующих усилий.

Б. Среда непосредственного и опосредованного воздействия на ребенка на мезоуровне: средства массовой коммуникации — печать, радио, телевидение, искусство, литература и пр.

Наиболее существенным фактором непосредственного и опосредованного влияния на ребенка в процессе его развития являются средства массовой информации. В первую очередь следует выделить *телевидение*. Оно может обогащать ребенка, процесс его воспитания и в то же время вызывать ранний интерес к явлениям, к которым ребенок еще не готов, негативно влиять на личность, создавая чувство страха, возбуждая неокрепшую психику, оставляя глубокий неизгладимый след в подсознании, формируя позитивные эмоциональные проявления к садистским явлениям и пр. Данный факт требует особой строгости в обеспечении управления процессом взаимодействия ребенка с телевидением с самого раннего детства, когда у него только формируется интерес, понимание того, какая информация предназначена для него, а какая — для родителей. Запреты здесь действуют плохо, нужны корректность и искусство воспитательного взаимодействия с ребенком.

Не менее существенным фактором воспитывающего воздействия становится *компьютер* с его информационными возможностями и включением ребенка в процесс взаимодействия с ним. Компьютер обладает уникальными возможностями самовключения ребенка в отношения человека и техники, при которых он становится не просто поглотителем информации, но и активным соучастником. Неконтролируемость и всеядность во взаимодействии ребенка с компьютером может иметь достаточно серьезные отрицательные последствия. Негативное влияние на психику ребенка оказывает и электромагнитное

поле экрана компьютера, что требует жесткой регламентации его работы по времени.

Однако компьютер оказывает не только негативное воздействие. Он предоставляет возможность использовать его огромный позитивный потенциал по различным направлениям: овладение навыками обращения с современной электронной техникой; получение широкой и разносторонней информации ребенком с ограниченными возможностями взаимодействия со средой; направленное развитие с помощью специальных программ информационного и развивающего воздействия; осуществление частной реабилитации с использованием специальных программ, позволяющих преодолевать определенные патологические явления; профориентационная работа с ребенком, подготовка его к последующей профессиональной деятельности, требующей знаний компьютерных технологий.

В. Социально-психологические факторы среды, выполняющие роль внешних движущих сил: «эффект доверия»; групповые ожидания, референтная группа; взаимопомощь и поддержка, авторитет и др.

«Эффект доверия». В самопроявлении ребенка особое значение имеет доверие со стороны старших, группы. Умение воспитателя утанавливать такие отношения создает благоприятные условия, стимулирующие самопроявление ребенка. Они окрыляют ребенка, побуждают его к активности, стремлению показать, что он может и сделает. Все это позитивно сказывается на взаимодействии ребенка с воспитателем.

Групповые ожидания — это ожидание от человека выполнения ролевых предписаний, оценочные стереотипы окружения. Они нередко предписывают индивиду определенный образец поведения и могут играть как позитивную, так и негативную роль в его социальном развитии.

Референтная группа — это группа, имеющая особую значимость при оценке поступков человека. Она бывает: условной, реальной, сравнительной, нормативной, престижной. С ней сталкивается ребенок уже в детском саду. Особенно сильно ее влияние в подростковом и юношеском возрасте.

Взаимопомощь и поддержка. Наиболее благоприятные условия для адаптации ребенка в среде и среды к нему создает взаимопомощь и поддержка. В этих условиях ему легче проявлять себя, не бояться насмешек, неумелости и стремиться к наибольшему самопроявлению. Взаимопомощь позволяет ребенку на определенном этапе включаться в работу по оказанию помощи более слабому. В этом случае он приобретает особую значимость в своих глазах, происходит дальнейшее развитие его возможностей.

Авторитет — степень влияния, оказываемого отдельными лицами в той или иной отрасли знания или сфере занятости. Авторитетной личности легче строить свою работу с ребенком. Ему как бы больше доверяют, в него верят и стараются сделать так, как требует именно он. Такой авторитет могут иметь родители, воспитатели. Авторитет — это «капитал» воспитателя, который нужно сохранять и заботиться о его повышении. Эксплуатация его может быть кратковременной и постоянной. Все зависит от того, как о нем заботятся. Дети не всегда прощают ошибки вследствие самоуверенности. Если воспитатель проявляет некорректность, необязательность, нечестность, сохранить авторитет в работе с ребенком ему практически невозможно.

Между всеми внутренними и внешними движущими силами социального развития человека существует тесная взаимосвязь. Они как бы взаимодополняют друг друга в этом процессе. Характерно, что развитие ребенка в одном направлении способствует (стимулирует) его развитие и в других. Развитие ребенка в возможной для него сфере способствует активизации его развития в целом. В то же время следует особо подчеркнуть, что направленная активность человека не означает разносторонность его становления. Она лишь создает условия для этого. Необходимы направленные усилия по стимулированию (самопроявлению) активности ребенка в других сферах, чтобы добиться его наиболее разностороннего развития.

§ 3. Роль личности ребенка в социальном самосовершенствовании

Не менее важным, а подчас и самым главным фактором социального развития и воспитания является *сама личность*. Включение ее в активную самосозидательную деятельность — важнейшее условие динамичного и направленного развития. Роль личности ребенка в его самосовершенствовании очень значительна, но она может быть совершенно разной. Наиболее типичными формами самопроявления (позициями) личности являются: самодеятельно-творческая, безудержно-активная (гиперактивная), пассивно-исполнительская, безразлично-пассивная (гипоактивная), протестная (протестно-капризная, протестно-негативная).

Самодеятельно-творческая позиция формируется при «свободном воспитании». Этому способствует педагогика сотрудничества. Она наиболее полно создает условия для проявления самостоятельности и творчества с самого раннего детства. В воспитательной работе такая позиция ребенка наиболее благоприятна. Однако следует подчеркнуть, что слишком нечетная грань проходит между сотрудничеством и вседозволенностью в воспитательной работе.

Безудержно-активная (гиперактивная) позиция формируется при определенной предрасположенности ребенка (как правило, холерического темперамента). При таких его особенностях она может проявляться в его высокой активности. В этом случае недостатки воспитания ведут к попустительству, вседозволенности.

Пассивно-исполнительская позиция личности формируется при авторитарном стиле воспитания и определенной предрасположенности ребенка (как правило, меланхолического характера) и др. В этом случае говорят, что воспитатель «лепит» ребенка по своему образу и подобию либо по тому «идеалу», которого ему самому хотелось бы достичь. Делается это «во имя ребенка», однако редко согласуется с его индивидуальными особенностями и возможностями. Главным недостатком такой позиции является безынициативность ребенка. У него мало оптимизма, стремления идти вперед, преодолевать трудности, что негативно сказывается на его развитии. В то же время такая позиция скорее всего изменится при педагогически умелой работе с ним, возможно и достижение положительных результатов.

Безразлично-пассивная (гипоактивная) позиция также формируется при определенной предрасположенности, заторможенности ребенка (как правило, меланхолического темперамента) и недостатках воспитания: попустительстве, вседозволенности. В работе с ним воспитателю приходится сложнее. Переломить ситуацию довольно трудно. Этому может способствовать стимулирование мотивации активности ребенка, активизации его самопроявления. При получении позитивных результатов позиция ребенка может постепенно меняться. Однако ошибки во взаимодействии с ним будут вести к дальнейшему укреплению безразличия, негативизма.

Протестная (протестно-капризная, протестно-негативная) позиция — чаще всего результат недостатков воспитания ребенка. Она является либо внутренним протестом против любых попыток самопроявления, либо негативной реакцией по отношению к тому или иному лицу. Им может быть родитель, который сумел сформировать у ребенка капризность. Такая позиция может выражать отношение к воспитателю, который проявил определенную некорректность в действиях, оценочных суждениях и пр. Изменить такую форму проявления ребенка сложнее, так как она является следствием не только своеобразия его характера, но и результатом воспитания.

Всякая позиция ребенка может быть либо подспорьем в воспитательной работе с ним, либо препятствием, мешающим обеспечить полное использование возможностей, наиболее целесообразных в данной ситуации.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что представляют собой источники социального развития человека?
2. Что такое внутренние источники социального развития человека?
3. Назовите и дайте характеристику основных внутренних источников социального развития человека.
4. Что такое внешние источники социального развития человека?
5. Назовите и дайте характеристику основных внешних источников социального развития человека.
6. Что такое движущие силы социального развития человека?
7. Что характеризуют внутренние силы социального развития человека?
8. Назовите и дайте характеристику основных внутренних движущих сил социального развития человека.
9. Дайте определение неосознаваемым механизмам развития человека и их характеристику.
10. Дайте определение осознаваемым механизмам развития человека и их характеристику.
11. Каковы наиболее характерные рекомендации по учету осознаваемых механизмов в социально-педагогической работе с ребенком?
12. Что такое внешние движущие силы социального развития ребенка?
13. Дайте характеристику основных внешних движущих сил, обеспечивающих реализацию социального потенциала развития ребенка.
14. Каковы социально-психологические факторы среды, выполняющие роль внешних движущих сил?
15. Какова роль самой личности ребенка в социальном самосовершенствовании.
16. Назовите и охарактеризуйте наиболее типичные формы самопроявления (позиции) личности в самосовершенствовании.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Социально-педагогический потенциал в развитии ребенка, полученный им по наследству, проблемы его сохранения и приумножения.
2. Внешние факторы, создающие наиболее благоприятные условия для реализации социально-педагогического потенциала ребенка в самосовершенствовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. М., 1993.
2. *Мардахаев Л.В.* Психосоциальные основы реабилитации ребенка. М., 2001.
3. *Немое Р.С.* Психология образования: В 2 кн. М., 1994. Кн. 2.
4. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М., 1996.
5. Социально-педагогическая реабилитация детей с ДЦП / Под ред. Л.В. Мардахаева. М., 2001.

Глава 6

Деятельность и ее социально-педагогические ВОЗМОЖНОСТИ

В развитии человека как личности главное место принадлежит деятельности. Она способствует формированию качеств и свойств его личности, изменению многих индивидуальных особенностей. Чтобы выявить социально-педагогические возможности деятельности вообще, необходимо рассмотреть, что она собой представляет, ту сущность, которая непосредственно и опосредованно влияет на личность человека, осуществляющего ее.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) деятельность и ее социально-педагогическая характеристика;
- 2) виды деятельности, их прогрессивное и регрессивное влияние на личность.

|

§ 1. Деятельность и ее социально-педагогическая характеристика

Деятельность — это целенаправленное преобразование человеком природной и социальной действительности. Известно, что в ее структуру (компонентный состав) входят: цель, мотив, средства, действия по их применению и результат. Всякая деятельность включает также и определенные отношения в ней субъекта (см. схему 1).

$$\text{Ц} \rightarrow \text{М} \rightarrow \text{С} \rightarrow (\text{О} + \text{Д}) \rightarrow \text{Р}$$

Схема 1. Структура деятельности

Примечание:

Ц — цель; М — мотив; С — средства; О — отношения в деятельности; Д — действия по применению средств; Р — результат.

Каждый компонент деятельности имеет свой социально-педагогический потенциал воздействия на субъекта ее осуществления. Это воздействие отражается на его личности и поведении.

Цель — идеальное представление результата своей деятельности. Она определяется в соответствии с возрастом, индивидуальными склонностями, развитием и воспитанием человека. В ранние годы —

это удовлетворение какой-либо потребности, познание. Со временем она все в большей и большей степени отражает особенности индивидуальности растущего человека, его интересы, увлечения, впоследствии в профессиональной деятельности целью становится профессионализм и мотивация специалиста.

По своей направленности и социальной обусловленности цели деятельности могут соответствовать и не соответствовать принятым в обществе требованиям. По этим показателям можно судить о ее влиянии на развивающуюся личность: в частности, о нормальном (ненормальном), естественном, соответствующем (не соответствующем) возрасту и полу развитию человека; неординарном, творческом развитии; деструктивном (асоциальном, антисоциальном) развитии и пр.

Характер целей деятельности способствует формированию субъекта как исследователя или практического деятеля, исполнителя или творца-созидателя. Одновременно у него появляется особое мировоззрение, общая направленность (потребности, интересы, цели, идеалы в жизни, субъектный статус специалиста, его мотивация).

Мотивы — это то, что побуждает человека к деятельности. Они во многом определяют своеобразие личности, характеризующее ее способность управлять собой, мобилизовывать себя на самостоятельную деятельность по достижению осознанных целей или действовать по принуждению. В основе мотивов лежат потребности (врожденные и приобретенные), осознаваемая причина, воздействующая на выбор действий и поступков личности.

Мотивы (мотивация) рассматриваются во взаимосвязи с характером деятельности. В этом случае легче понять их влияние на человека. Они имеют общий, частный или ситуативный характер. Мотивы общего характера определяют типическое в личности (особенности ее направленности, субъектный статус); частные чаще всего характеризуют увлечения человека и либо их укрепляют, либо ослабляют; ситуативные по-разному отражаются на личности субъекта деятельности.

Средства — это то, что человек выбирает для использования в процессе деятельности и посредством чего он добивается достижения цели. По своей социальной значимости они могут быть: приемлемыми для данного возраста человека, его возможностей; принятыми в обществе, в профессиональной среде; новыми, нетипичными, неординарными, но более эффективными, характеризующими своеобразие творческой личности; неприемлемыми для данной социальной среды, противоречащими ее нормам и правилам, характерными для асоциальной личности (для такой личности любые средства хороши, лишь бы они обеспечивали достижение прогнозируемого результата).

Социально-педагогический фактор выбора средств деятельности обуславливает своеобразие развития человека. Он, с одной стороны, определяет, что это за личность, с другой — как она характеризуется. Например, нормально развитому человеку присущ выбор средств деятельности, соответствующих его возрасту и требованиям данного общества; для неординарного (одаренного) — инициативный, творческий, не противоречащий требованиям данного общества; для асоциального — неадекватный (для него приемлем выбор любых средств деятельности, позволяющих быстро получить прогнозируемый результат). Преимущественный выбор средств деятельности человеком может быть и его характеристическим показателем. По нему можно судить, какова данная личность, какова направленность ее развития.

Американский социолог Р. Мертон еще в 1930-е гг. выдвинул *теорию социальной аномии* (от греч. а — отрицательная частица и *nomos* — закон), которая обосновывала формирование отклоняющегося поведения индивида. Во всяком обществе господствуют определенные цели и средства их достижения. В зависимости от характера целей и средств, которые преимущественно выбирает человек в процессе его жизнедеятельности, из него формируется и соответствующий тип личности. Он может соответствовать социальным нормам конкретного общества и не соответствовать им, быть асоциальной личностью.

Действия (применение средств), направленные на достижение цели, получение прогнозируемого результата. Они непосредственно способствуют развитию и закреплению у исполнителя умений и навыков действий, определенных качеств личности. Одновременно практически действия подтверждают или опровергают прежние мировоззренческие установки, сложившийся (складывающийся) опыт.

Отношение — это связь, которая характеризуется через проявление внутреннего расположения, потребности в самореализации человека в данной деятельности. Оно сопутствует всякой деятельности. Это проявление чувственного отношения человека к самому себе в деятельности, объекту деятельности, выполняемой деятельности и ее результату.

Отношение к самому себе в деятельности формируется у человека со временем. Наиболее ярко оно выражается в профессиональной деятельности. Формы его проявления у разных людей могут быть самыми разнообразными: от ответственного, критичного и требовательного у соответствующего человека до абсолютно безразличного у неспособного решать стоящие перед ним задачи, достигать поставленной цели и даже негативного — у человека, не желающего действовать. Человек может любить только себя, любить себя в деятельности, стоять как бы

над ней, быть очень требовательным к себе, своей деятельности, а также быть абсолютно безразличным к себе, к своей деятельности, не верить в себя, свои возможности и пр.

Отношение к объекту деятельности. Оно особенно характерно для профессиональной деятельности специалиста, работающего с людьми, — социального работника. Позитивное, заинтересованное отношение создает некоторую гармонию, обеспечивающую высокую продуктивность совместной деятельности. Глубокое эмоциональное участие специалиста ведет к сопереживанию, оставляющему соответствующий след и сказывающемуся на деформации его чувственной сферы. Такое отношение к объекту деятельности часто имеет место в работе с людьми, имеющими особые нужды.

Отношение к выполняемой деятельности. В нем проявляется сам человек, его стремление добиться качества, проявить свое профессиональное мастерство, индивидуальную технику. Оно показывает, как специалист относится к самой деятельности — заинтересованно, ответственно или формально, безразлично и пр.

Отношение к результату деятельности. И здесь можно наблюдать безразличие, когда деятельность осуществляется ради деятельности (выполнение ее по служебной необходимости), процесса деятельности (характерное для раннего детства); искреннюю и глубокую заинтересованность в результате. Чем больше заинтересованность специалиста в результате деятельности, тем большее влияние достижение (не достижение) оказывает на его личность. Положительный результат укрепляет у специалиста уверенность в себе, своих возможностях, профессионализме; отрицательный ведет к растерянности, потере уверенности в себе, своих способностях, разочарованию в профессии и пр.

Чем большее чувство проявляется в деятельности человека, тем значительнее его участие в ней и самоотверженность и наоборот. Положительное отношение и результативность способствуют укреплению желания заниматься именно этой деятельностью, формированию уверенности в своих силах, увлеченности; негативное отношение, напротив, — отсутствию интереса, безразличию, неуверенности и пр. Отношение к деятельности сильно влияет на развитие чувственной сферы человека, его страстности.

Результат — это то, чего достигает человек в итоге деятельности. Он оказывает не менее важное влияние на развитие личности. В зависимости от того, что и как получает человек в процессе деятельности, у него формируются уверенность в своих силах или, наоборот, неуверенность; способность прогнозировать результат и достигать его или действовать по ситуации, ориентируясь на то, что получится, и т.д.

§ 2. Виды деятельности, их прогрессивное и регрессивное влияние на личность

Все компоненты деятельности, за исключением собственно действий, непосредственно и преимущественно влияют на развитие личности, ее свойств (направленности, черт характера, способностей); эмоциональной сферы и профессионально важных качеств (обеспечивающих достижение определенного уровня и качества деятельности). Это свидетельствует о том, что влияние указанных компонентов деятельности на человека имеет личностный характер. Они, в свою очередь, приводят к соответствующим изменениям проявлений человека в деятельности (поведенческим изменениям). Другими словами, личностные изменения под воздействием компонентов деятельности имеют первичный характер, а поведенческие — вторичный.

Собственно действия по ее реализации способствуют определенным изменениям в знаниях, умениях и навыках человека. Такие изменения по своему характеру можно назвать «поведенческими». Они стимулируют развитие качеств личности, обуславливающих неэффективность ее практической деятельности. Первичным влиянием практических действий человека является его поведенческое изменение, а вторичным — личностное.

Изложенное показывает, что всякая деятельность (кроме однообразной) меняет личность исполнителя. Спектр таких изменений исключительно широк. Они могут носить прогрессивный (от нем. *progressiv* — движение вперед, успех — постепенно усиливающийся, возрастающий) или регрессивный (от нем. *regressiv* — возвращение, движение назад — упадок в развитии чего-нибудь, движение назад, противоположное прогрессивному) характер. *Прогрессивное* изменение человека вследствие профессиональной деятельности — это личностное и поведенческое качественное совершенствование, обеспечивающее, его способность эффективно выполнять должностные обязанности, положительно меняться в отношении к себе, объекту деятельности, самой профессиональной деятельности, ее результатам, другим людям. *Регрессивное* — это также личностное и поведенческое качественное изменение специалиста, негативно сказывающееся на его отношении к себе, объекту деятельности, самой профессиональной деятельности, ее результативности, другим людям.

Влияние деятельности на человека, его личностное и поведенческое изменение различно не только по направленности, но и по интенсивности. Чем больше и интенсивнее человек включен в деятельность, тем большие перемены происходят в его личности и поведении. На определенных этапах это ведет к качественному изменению личности

человека. Он становится другим по уровню профессионализма (умению выполнять эту деятельность), отношению к себе, объекту и самой деятельности, другим людям и пр. Характер и интенсивность изменений зависит от вида деятельности, отношения и активности в ней.

Выделяются профессиональная, педагогическая, социально-педагогическая, социально-реабилитационная и другие *виды деятельности*.

Профессиональная — специально организованная и регламентированная деятельность специалиста с применением определенных средств и направленная на достижение прогнозируемого общественно важного результата.

Педагогическая — особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельным действиям в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

Социально-педагогическая — деятельность человека, имеющая свои цели, средства, учитывающая социальные условия и решаемые проблемы, соответствующий результат.

Социальная — это особый вид профессиональной деятельности, направленной на решение социальных проблем объекта (клиента). Социальный работник выступает субъектом; объектом его деятельности является человек, имеющий социальные проблемы и нуждающийся в помощи специалиста; средством — экономические, медицинские, психологические, социально-педагогические технологии, методы и педагогическая техника.

Таким образом, профессиональная деятельность по сравнению с деятельностью вообще носит более, сложный, целенаправленный, организованный, регламентированный характер. В зависимости от назначения специфики организации, регламентации и прогнозируемости профессиональной деятельности она имеет количественный и качественный характер.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что понимается под деятельностью?
2. Основные компоненты деятельности и их социально-педагогическая характеристика.
3. Компоненты деятельности, преимущественно влияющие на развитие самой личности, ее свойств.
4. Компоненты деятельности, влияние которых носят «поведенческий» характер.
5. В чем проявляется прогрессивный (развивающий) или регрессивный (негативно изменяющийся, разрушающий) характер деятельности?
6. Основные виды деятельности и их социально-педагогический характер.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Деятельность ребенка и ее влияние на развитие личности.
2. Мотивация и ее влияние на повышение социально-педагогической роли деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г.С.* Введение в практическую психологию. М, 1996.
2. *Мардахаев Л.В.* Профессиональная деятельность и деформация личности. М., 2001.
3. *Подвойский В.П.* Профессиональная деформация специалистов социальной работы // Социальная работа. 1997. № 3.
4. Профессиональная деформация руководителя. М., 1997.
5. Практическая психология для преподавателей. М., 1997.
6. *Шепель В.М.* Управленческая психология. М., 1984.

Глава 7

Адаптация, дезадаптация и реадаптация человека

Социальное развитие человека во многом зависит от его состояния, активности в самопроявлении. Активность проявления во многом определяется его ощущением, в какой степени он адаптирован или дезадаптирован в среде, чувствует себя благоприятно или неблагоприятно. Чем более комфортно (адаптированно) чувствует себя человек в социуме, тем в большей степени он предрасположен к самопроявлению, социальному развитию. Здесь необходимо рассмотреть следующие вопросы:

- 1) адаптация человека, ее место и роль в социальном развитии, социализации;
- 2) дезадаптация человека, ее причины, предупреждение и преодоление;
- 3) взаимосвязь адаптации и социализации, дезадаптации и десоциализации, их учет в работе с детьми и подростками.

§ 1. Адаптация человека, ее место и роль в социальном развитии, социализации

Термин «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* — приспособление, прилаживание. Под ним понимают приспособление организма и его функций, органов и клеток к условиям среды. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни.

Социальная педагогика изучает проблему *социальной адаптации* — активного приспособления человека к условиям социальной среды (среде жизнедеятельности), благодаря которому создаются наиболее благоприятные условия для самопроявления и естественного усвоения, принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе. Особое значение имеет *социальная адаптация ребенка* — процесс и результат согласования индивидуальных возможностей и состояния ребенка с окружающим миром, приспособления его к изменившейся среде, новым условиям жизнедеятельности, структуре отношений в определенных социально-психологических

общностях, установления соответствия поведения принятым в них нормам и правилам.

Социальная адаптация является необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации человека. Она позволяет человеку не просто проявлять себя, свое отношение к людям, деятельности, быть активным участником социальных процессов и явлений, но и благодаря этому обеспечивать свое естественное социальное самосовершенствование. Природа сформировала предрасположенность человека к социальной адаптации и адаптационным процессам в различной среде его жизнедеятельности. Такие возможности у каждого человека свои, и они значительны. Благодаря им люди успешно приспосабливаются к условиям обстановки, в том числе к исключительно сложным и неблагоприятным. Показателями успешной социальной адаптации человека являются его удовлетворенность этой средой, активность самопроявления и приобретение соответствующего опыта.

Адаптация рассматривается как процесс, проявление и результат.

Адаптация как процесс представляет естественное развитие адаптационных возможностей человека в различных условиях среды его жизнедеятельности или в определенных условиях (например, в детском саду, классе, группе, на производстве, на отдыхе и пр.). Она позволяет человеку обеспечивать свою естественную самореализацию, социализацию. Для ребенка, например, это социализация в обстановке либо в условиях, которые для него оказываются наиболее благоприятными. Это может быть семья, детский сад, школа.

Адаптация как проявление характеризует типичное поведение, отношение и результативность деятельности человека в условиях среды, как отражение его приспособления (комфортного самочувствия) к (в) ней. По проявлениям человека можно судить о степени его адаптированности к определенным условиям среды в данный период времени. Практика свидетельствует, что воспитатель далеко не всегда может выявить нетипичное поведение ребенка в среде (семье, детском саду, школе, на улице, в сотрудничестве со сверстниками). Чтобы сделать это своевременно, необходимо хорошо знать ребенка, своеобразие его поведения в различных условиях. Умение видеть нетипичные проявления ребенка позволяет воспитателю реагировать на его дискомфортность. Подобный факт требует от воспитателя внимательного изучения причины подобного состояния воспитанника и оказания помощи ему в преодолении возникших противоречий, трудностей. Такая деятельность способствует быстрому адаптиванию в среде и лучшей реализации своих возможностей в учебе, досуговой деятельности, во взаимодействии с другими людьми в процессе его социального развития.

Адаптация как результат является свидетельством того, в какой степени ребенок приспособлен к среде жизнедеятельности, данным условиям и насколько его поведение, отношения и результативность деятельности соответствуют возрасту, социальным нормам и правилам, принятым в этом социуме. В отношении ребенка она — показатель его социального развития и воспитания, степени его соответствия или несоответствия основной массе сверстников. Другими словами — это оценка соответствия (несоответствия) социального развития ребенка его возрасту. В первом случае его поведение, взаимоотношения с детьми и взрослыми, результативность в учебе и играх естественны и не отличаются от других. Они являются результатом его социализации и воспитания. Такая оценка может иметь место в условиях детского сада, школы, дома.

Исследования и практика свидетельствуют, что предрасположенность человека к адаптации к той или иной ситуации во многом зависят от его индивидуального своеобразия, опыта приспособления к той или иной обстановке, временного перерыва в проявлении опыта, настроения (желания и устремленности), состояния и самоактивности.

Индивидуальное своеобразие человека — это личные качества, присущие ему и позволяющие адаптироваться в той или иной ситуации. С возрастом человек меняется, его качества совершенствуются или утрачивают какие-либо возможности, что сказывается на его приспособляемости. На своеобразии человека оказывает влияние жизнедеятельность, приобретаемый опыт адаптации к различным условиям обстановки.

Опыт адаптации способствует формированию качеств личности, которые помогают быстро вживаться в новые условия, приспособляться к ним. Проявляя себя в той или иной ситуации, человек усваивает опыт адаптации к ней и подобной ей (типичной) ситуации. Одновременно у него формируется способность к приспособлению, что играет жизненно важную роль в его социальной жизни и самореализации. Чем больше у человека опыт приспособления к новым условиям, тем быстрее происходит его адаптация. Он способен достаточно активно привыкнуть к типичным (сходным) для него условиям, тем, в которых он уже бывал.

Опыт позволяет человеку сокращать время адаптации к условиям среды. Данный факт имеет исключительно важное значение в понимании природы формирования адаптационных возможностей. Ребенку, который постоянно находится в одних и тех же условиях, сложно приспособиться к новым, например, «домашний ребенок» с трудом адаптируется к группе детского сада, школе.

Благоприятные условия жизнедеятельности в определенный период жизни человека, отсутствие необходимости в адаптации снижают действенность его опыта. Возникновение такой потребности вызовет у него определенные трудности.

Настрой — это внутренняя предрасположенность к адаптации в подобной ситуации. Он сказывается на состоянии человека. Даже при наличии опыта, если нет соответствующего настроя на самопроявление, самореализацию, адаптации может не получиться. В то же время он может формироваться в процессе самопроявления человека, которое способно увлекать, стимулируя интерес, желания, устремленность.

Состояние — определяет внутреннюю предрасположенность к самопроявлению. Оно влияет на настрой и бывает благоприятным и неблагоприятным. Состояние определяется внутренним фактором (например, состоянием здоровья, положительным или отрицательным настроением, страхом и др.) и внешним (новизна, приятие или неприятие средой и др.). Оно может меняться в процессе адаптации как в позитивную, так и в негативную сторону в зависимости от изменения обстановки и степени самореализации.

Самоактивность — это фактор, определяемый самим человеком в процессе его адаптации. От нее зависит очень много. Она позволяет преодолевать значительные трудности и независимо от влияния многочисленных факторов адаптироваться в среде либо нет.

Предрасположенность человека к адаптации представлена в схеме 1.

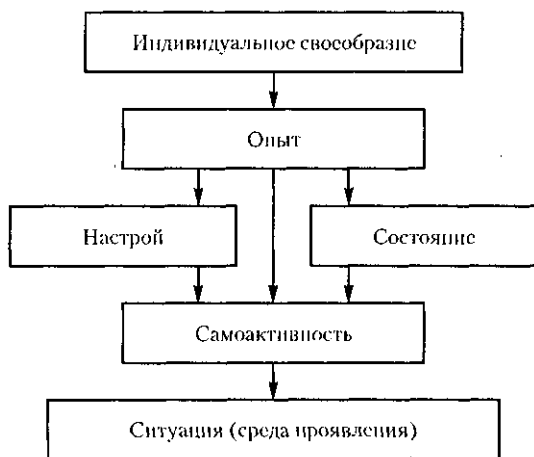


Схема 1. Предрасположенность человека к адаптации

Большое значение адаптация имеет для ребенка, находящегося в различных условиях: в семье, детском саду, школе. Адаптация в детском саду, позволяет ему чувствовать себя в группе естественно и наиболее полно проявлять себя. Для адаптированных детей воспитательная деятельность в группе наиболее плодотворна. В этом случае процесс и результат социального развития и воспитания ребенка во многом определяется программой и деятельностью воспитателей. В школе (среднем и высшем учебном заведении) она позволяет ребенку приспособливаться к условиям обучения и успешно овладевать школьной (профессионально-технической, вузовской) программой с учетом индивидуальных возможностей.

Адаптация нужна и в других условиях. Главными являются: адаптация выпускника школы, интернатного учреждения, выпускника профтехучилища (вуза); профессиональная в связи со сменой места работы; адаптация пенсионера. Каждая из них имеет свое содержание и жизненно важное значение для человека. Например, адаптация *выпускника* профессионального образовательного учреждения (начального, среднего или высшего) представляет собой процесс и результат успешного приспособления его к социальным условиям среды профессиональной деятельности. От успешности адаптации зависит, в какой степени специалист реализует себя в профессии, найдет свое место в производственном коллективе, будет успешно справляться с профессиональной деятельностью, достигнет положительного результата. В этом нуждается и выпускник, и производство.

Выделяют такое понятие как *функциональная адаптация*. Она характеризует процесс и результат приспособления человека к выполнению определенной деятельности, профессиональных обязанностей. Она присуща любому человеку, приступающему к какой-либо деятельности. Время, необходимое для функциональной адаптации, зависит от перерыва в деятельности. Чем больше перерыв в деятельности, тем больше времени необходимо человеку для его функциональной адаптации.

Функциональная адаптация также зависит от *опыта в соответствующей деятельности, длительности временного перерыва*, например, *настроения на деятельность, состояния и самоактивности*.

Стремление родителей, воспитателей детских садов, учителей школ создавать облегченные условия для воспитанников невольно сдерживает развитие их адаптационных возможностей. Такие дети в новых условиях испытывают большие трудности в адаптации, а следовательно, в самореализации и социальном развитии, например, не посещавшие детский сад значительно сложнее адаптируются к школе, школьному коллективу.

Человек, приобретающий опыт адаптации к различным или типичным условиям обстановки, формирует у себя такое качество, как *адаптивность* (приспособительность). Она необходима человеку в различных ситуациях: в учебе, профессиональной деятельности, общении с другими людьми. В учебе, например, она означает способность обучаемого к гибкой переориентации относительно содержания, форм и методов обучения, которые используются в образовательном учреждении. В специальной литературе существует такое выражение, как *адаптационный синдром*. Оно используется по отношению к детям и характеризует процесс привыкания организма ребенка к новым микросоциальным условиям (дошкольного учреждения, школы, и др.), функциональные изменения со стороны нервной и сердечно-сосудистой систем.

Неадаптивность характеризует то, что у человека имеется несоответствие между целями и достигаемыми результатами деятельности. Она свидетельствует о его неспособности адаптироваться в этих условиях к предлагаемой деятельности.

Приспособляемость человека во многом зависит от среды. Существуют «адаптированные среды», наиболее подготовленные для адаптации определенной категории людей. *Адаптированность среды* характеризует ее приспособленность для естественного вхождения в нее человека (группы). Например, детский сад наиболее приспособлен для адаптации детей дошкольного возраста, школа для детей школьного возраста и пр.

Ситуационные адаптационные возможности человека непостоянны. В зависимости от условий, его своеобразия, состояния они могут снижаться или усиливаться. Снижение адаптационных возможностей характеризуется таким явлением, как дезадаптация.

§ 2. Дезадаптация человека, ее причины, предупреждение и преодоление

Дезадаптация (от лат. приставки de... или фр. des...) — означает прежде всего исчезновение, уничтожение, полное отсутствие и лишь значительно реже употребляется как понижение, уменьшение. В ряде научных публикаций используется термин «*дизадаптация*» (от лат. dis — в первом значении — нарушение, искажение, деформация, значительно реже — исчезновение). Следовательно, если мы имеем в виду нарушение, искажение адаптации, то нам следует говорить именно о дизадаптации (через «и»), поскольку полная утрата, исчезновение адаптации — это в применении к мыслящему существу должно означать прекращение осмысленного существования вообще, ибо,

пока это существо живо и в сознании, оно так или иначе адаптировано к среде. В то же время, латинское *de* — читается и как «де», и как «ди». Следовательно, сущность слова «дезадаптация» определяется тем, что в него вкладывается. Данный факт означает то, что «дезадаптация» и «дизадаптация» в отечественной литературе и на практике рассматриваются как синонимы.

Чаще всего под дезадаптацией (дизадаптацией) понимают несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса человека требованиям ситуации жизнедеятельности, который в свою очередь не позволяет ему адаптироваться в условиях среды его существования. Явление дезадаптации может иметь место в отдельной (типичной) или любой среде. Например, дома ребенок чувствует себя достаточно комфортно и не испытывает дезадаптационных явлений, а в детском саду, наоборот, дискомфортно.

Дезадаптация, как и адаптация, рассматривается как процесс, проявление и результат.

Дезадаптация как процесс означает снижение адаптационных возможностей человека в условиях среды жизнедеятельности или в определенных условиях (например, в детском саду, классе, группе и пр.). Она может проявляться в течение какого-то времени и привести к совершенно разным последствиям. В частности, дезадаптация может иметь вяло текущий характер и практически быть незаметной, становясь на определенном этапе серьезной проблемой личности; проявляться резко выражено, когда человек в определенной ситуации оказывается совершенно не приспособленным к ней и не может найти себя. В этом случае последствия могут быть достаточно серьезными. Для ребенка длительная дезадаптация чревата задержкой в развитии, формировании негативных установок, тревожности.

Дезадаптация как проявление является внешней характеристикой какого-либо неблагополучия человека, которая находит выражение в его нетипичном поведении, отношении и результативности деятельности в данных условиях среды. Формы ее проявления у каждого ребенка свои. Нередко внешне выявить ее непросто. Необходимо хорошо знать человека и его типичные проявления в различных ситуациях. Умение своевременно понять признаки дезадаптации позволяет воспитателю оперативно реагировать на ситуацию, предупреждая глубинные негативные последствия. Речь идет не о создании воспитаннику тепличных условий, а о предупреждении у него значительных негативных деформационных последствий под воздействием дезадаптации.

Дезадаптация как результат есть свидетельство о сравнительной оценке качественно нового состояния и проявления, не соответствующих средовым условиям, не типичным для этого человека, исходя из

его прежних поведения и отношения (воспитанника детского сада, ученика и пр.) к сверстникам, учебе и деятельности. По отношению к ребенку — это свидетельство о том, что его поведение, отношения и результативность деятельности (во взаимоотношениях с детьми и взрослыми, учебе, играх и пр.) не соответствуют тем социальным нормам, которые характерны для него (его сверстников) в данных условиях среды.

В специальной литературе и на практике встречается использование категории *дезадаптированный* по отношению к определенной категории людей: *дезадаптированные дети*, *дезадаптированный ребенок*, *дезадаптированная группа*, а также по отношению к среде, обусловившей деформационные явления: *школьная дезадаптация*, *семейная дезадаптация* и др.

Деадаптированные дети. Это дети, которые по различным причинам не могут наравне со сверстниками, другими детьми приспособиться к условиям среды их жизнедеятельности (группе детского сада, классному коллективу, группе сверстников и пр.), что негативно сказывается на их самопроявлении, развитии, воспитании, обучении, например, плохо успевающий в классе ученик. В то же время плохая успеваемость может быть результатом не дезадаптации, а отражения индивидуальных познавательных возможностей ученика в учебе, нежелания учиться и др.

Деадаптированный человек. Это человек, отличающийся от других людей вследствие проблем адаптации в среде жизнедеятельности, отразившихся на нем, его развитии, деятельности, способности решать естественные для этой ситуации задачи.

Деадаптированный ребенок. Ребенок, отличающийся от сверстников вследствие проблем адаптации в среде жизнедеятельности, отразившихся на нем, его развитии, социализации, способности решать естественные для его сверстников задачи.

Определенная категория детей достаточно быстро преодолевает состояние дезадаптации, с которым они сталкиваются в жизни. Особых трудностей в процессе естественной адаптации к условиям новой среды у них не возникает. Однако следует подчеркнуть, что, несмотря на то, что дети, достаточно динамичные в адаптации к различным условиям, нередко испытывают при этом большие трудности, которые серьезно сказываются на дезадаптированных детях, их последующей самореализации, самосовершенствовании. Такие дети нуждаются в помощи и поддержке на этапе адаптации. Отсутствие таковых может иметь для них серьезные негативные последствия.

Школьная дезадаптация. Ее чаще всего отмечают педагоги начальных классов, в которых учатся дети, с трудом осваивающиеся со

школьной действительностью. Она характерна для детей 6—8-летнего возраста, которым непонятна ситуация классно-урочной обстановки, у которых не складываются отношения с одноклассниками и на этом фоне практически отсутствует продвижение в развитии их познавательной деятельности или его темпы снижены. Такие дети нуждаются в особом внимании и помощи учителя, индивидуальном подходе к их обучению и воспитанию. Не менее важная роль стимулирования адаптационных возможностей этих детей принадлежит классному коллективу, его уважительному отношению к ним и поддержке.

При умении педагога строить педагогически целесообразные отношения с дезадаптированными учениками, их родителями и классом школьная дезадаптация может быть в значительной степени преодолена в течение 2—4 месяцев после начала учебного года. В более тяжелых случаях, когда у детей отмечаются стойкие негативные реакции на ситуацию обучения в классе, необходимо получить профессиональную консультацию у специалистов, в том числе у психолога, а в отдельных случаях, когда у ребенка наблюдаются невротические реакции в виде раздражительной слезливости, нервозности, агрессивности в сочетании с нарушениями сна и аппетита, то и у психоневролога.

Различные категории детей при определенных условиях нуждаются в направленной поддержке и помощи по предупреждению возникновения дезадаптации или ее преодоления в процессе их воспитания и обучения. Дезадаптированные дети с паталогическими формами нередко нуждаются в учебно-воспитательной работе с ними в специальных образовательных учреждениях, ориентированных с учетом фактора, приведшего детей к такому состоянию. Для работы с ними нужны специальные методики и подготовленные специалисты.

Основными причинами дезадаптации человека являются группы факторов. К ним относятся: личностные (внутренние), средовые (внешние), либо и те и другие.

Личностные (внутренние) факторы дезадаптации человека связаны с недостаточной реализацией его социальных потребностей как личности. К ним можно отнести:

- длительную болезнь;
- ограниченные возможности ребенка для общения со средой обитания, людьми и отсутствие адекватного (с учетом индивидуальных особенностей) общения с ним со стороны его окружения;
- длительную изоляцию человека независимо от его возраста (вынужденная или принудительная) от среды повседневной жизнедеятельности;
- переключение на другой вид деятельности (длительный отпуск, временное исполнение иных служебных обязанностей) и др.

Средовые (внешние) факторы дезадаптации человека связаны с тем, что они являются не привычными для него, создают дискомфорт, в той или иной степени сдерживающий личностное проявление. К ним следует отнести:

- нездоровую семейную обстановку, подавляющую личность ребенка. Такая обстановка может иметь место в семьях «группы риска»; семьях, в которых преобладает авторитарный стиль воспитания, насилие над ребенком;
- отсутствие или недостаточное внимание к общению с ребенком со стороны родителей, сверстников;
- подавление личности новизной обстановки (приход ребенка в детский сад, школу; смена группы, класса);
- подавление личности группой (*дезадаптирующая группа*) — неприятие ребенка коллективом, микрогруппой, притеснение, насилие над ней и пр. Особенно это характерно для подростков. Проявление жестокости (насилие, бойкот) с их стороны по отношению к сверстникам — явление частое;
- негативное проявление «рыночного воспитания», когда успешность измеряется исключительно материальным достатком. Не умея обеспечить достаток, человек оказывается в сложном депрессивном¹ состоянии;
- негативное влияние СМИ в «рыночном воспитании». Формирование интересов, не соответствующих возрасту, пропаганда идеалов социального благополучия и легкости их достижения. Реальная жизнь приводит к значительному разочарованию, комплексированию, дезадаптации. Дешевые мистические романы, фильмы ужасов и боевики формируют у незрелого человека представление о смерти, как чем-то туманном и идеализированном;
- дезадаптирующее влияние отдельной личности, в присутствии которой ребенок испытывает большое напряжение, дискомфорт. Такая личность называется *дезадаптирующей (дезадаптирующий ребенок — группа)* — это человек (группа), который (которая) в определенных условиях по отношению к среде (группе) либо отдельной личности выступает фактором дезадаптации (влияющим на самопроявление) и, таким образом, сдерживает его активность, способность наиболее полно реализовать себя. Примеры: девушка по

¹ Депрессия (от лат. depressio — подавление, угнетение) — болезненное психического состояние, проявляющееся в переживаниях тоски и отчаяния на фоне эмоциональной, интеллектуальной и двигательной заторможенности. Влечения, мотивы, волевая активность, самооценка резко снижены. Для поведения в этом состоянии характерны замедленность, безынициативность, быстрая утомляемость.

отношению к неравнодушному к ней парню; гинерактивный ребенок по отношению к классу; трудновоспитуемый, активно играющий провоцирующую роль по отношению к учителю (особенно к молодому) и пр.;

- перегрузку, связанную с «заботой» о развитии ребенка, не подходящую его возрасту и индивидуальным возможностям и др. Такой факт имеет место, когда неподготовленного ребенка отдают в школу или в гимназический класс, не соответствующий его индивидуальным возможностям; загружают ребенка без учета его физических и психических возможностей (например, занятиями спортом, учебой в школе, занятиями в кружке).

Дезадаптация детей и подростков приводит к различным последствиям. Чаще всего эти последствия носят негативный характер, в том числе:

- личностные деформации;
- недостаточное физическое развитие;
- задержка психического развития;
- возможные мозговые дисфункции;
- типичные нервные расстройства (подавленность, заторможенность или возбудимость, агрессивность);
- одиночество — человек оказывается один на один со своими проблемами. Оно может быть связано с внешним отчуждением человека либо с самоотчуждением;
- проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, другими людьми и др. Такие проблемы могут привести к подавлению главного инстинкта самосохранения. Не умея адаптироваться в сложившихся условиях, человек может пойти на крайние меры — суицид.

Возможно позитивное проявление дезадаптации вследствие качественного изменения среды жизнедеятельности ребенка, подростка девиантного поведения.

Нередко к дезаптированным детям относят тех, кто, наоборот, сам является лицом, серьезно влияющим на адаптацию другого лица (группы лиц). В этом случае правильнее говорить о дезаптирующем человеке, группе.

«Дети улицы» также часто относятся к дезаптированным. С такой оценкой нельзя согласиться. Эти дети лучше взрослых адаптированы. Даже в сложных жизненных ситуациях они не спешат воспользоваться предлагаемой им помощью. Для работы с ними готовят специалистов, способных убедить их и привести в приют или другое специализированное учреждение. Если такого ребенка забрать с улицы и поместить в специализированное учреждение, то он первое время может оказаться дезаптированным. Через определенное

время трудно предсказать, кто будет дезадаптированным — он или среда, в которой он оказался.

Высокая адаптируемость к среде новых детей девиантного поведения нередко ведет к серьезным проблемам негативного характера по отношению к основной массе детей. Практика показывает, что встречаются факты, когда появление такого ребенка требует от учителя, воспитателя определенных защитных усилий по отношению ко всей группе (классу). Отдельные личности вполне могут негативно воздействовать на всю группу, способствовать ее дезадаптации в учебе и дисциплине.

Все перечисленные факторы представляют непосредственную угрозу прежде всего для интеллектуального развития ребенка. Трудновоспитуемость, социально-педагогическая запущенность представляют опасность дезадаптации самого ребенка в области воспитания, воспитания и обучения, а также отдельных лиц, группы. Практика убедительно доказывает, что как сам ребенок становится жертвой дезадаптации новой среды, так при определенных условиях он выступает фактором дезадаптации других, в том числе и учителя.

Учитывая преимущественно негативное влияние дезадаптации на развитие личности ребенка, подростка, необходимо вести профилактическую работу по ее предупреждению. К основным путям, способствующим предупреждению и преодолению последствий дезадаптации детей и подростков, относятся:

- создание оптимальных для ребенка средовых условий;
- недопущение перегрузок в процессе обучения из-за несоответствия уровня трудностей учения индивидуальным возможностям ребенка и организации учебного процесса;
- поддержка и помощь детям в адаптации к новым для них условиям;
- побуждение ребенка к самоактивизации и самопроявлению в среде жизнедеятельности, стимулирующих их адаптацию и др.;
- создание доступной специальной службы социально-психологической и педагогической помощи различным категориям населения, оказавшегося в трудной жизненной ситуации: телефоны доверия, кабинеты социально-психологической и педагогической помощи, кризисные стационары;
- обучение родителей, учителей и воспитателей методике работы по предупреждению дезадаптаций и преодолению ее последствий;
- подготовка специалистов для специализированных служб социально-психологической и педагогической помощи различным категориям людей в трудной жизненной ситуации.

Дезадаптированным детям необходимы усилия по оказанию или помощи в ее преодолении. Такая деятельность направлена на преодоление последствий дезадаптации. Содержание и характер социально-педагогической деятельности определяется теми последствиями, к которым привела дезадаптация.

§ 3. Взаимосвязь адаптации и социализации, дезадаптации и десоциализации, их учет в работе с детьми и подростками

Преодоление дезадаптации представляет собой реадаптацию. Термин «реадаптация» (от лат. *re...* — приставка, обозначающая возобновление или повторность действия; противоположное действие или противодействие и *adaptatio* — приспособление, прилаживание) означает восстановление адаптационных возможностей человека под воздействием каких-либо факторов, в том числе и вследствие направленной самоактивности. Реадаптация человека рассматривается как процесс, проявление и результат.

Следует выделять выражение — «реабилитационная деятельность». Это комплекс мер, направленный на стимулирование приспособления человека (группы) на том или ином уровне к определенным условиям внешней среды, восстановление его (ее) адаптационных возможностей. По мнению многих ученых, реабилитация является этапом, на котором преобладают психосоциальные методы воздействия, стимуляция социальной активности человека (трудовая терапия, профессиональное обучение или переобучение), специальная педагогическая, психотерапевтическая работа с клиентом и его родственниками. Реадаптированный — человек, преодолевший дезадаптацию.

По отношению к группе наблюдается такое явление, которое можно назвать «коадаптация» (от лат. *co...* — приставка — вместе и *adaptare* — приспособлять) — общее и взаимное приспособление к изменившимся жизненным условиям.

Адаптация, дезадаптация и реадаптация свойственны каждому человеку. Они проявляются в различных жизненных ситуациях, помогая ему усваивать или утрачивать определенные социальные нормы и правила, приобретать или терять социальный опыт. В зависимости от того, какой социальный опыт теряется, дезадаптация и реадаптация носят позитивный или негативный характер. Данный факт должны учитывать и педагогически целесообразно использовать в своей профессиональной деятельности воспитатели.

Работая с детьми девиантного поведения, необходимо создавать для них иную среду жизнедеятельности. В этой среде каждый ребенок

проявляет себя в соответствии с новыми условиями, выполняет другие нормы и правила, вследствие чего в нем происходят качественные изменения. По своей сущности иная обстановка способствует дезадаптации, стимулирующей снижение негативного опыта поведения, отношений, деятельности и постепенного приобретения нового, позитивного.

В практической деятельности воспитателей подобную ситуацию специально создают для организации перевоспитательной работы с детьми и подростками. Однако сама среда не воспитывает, необходимо превратить ее в воспитательную среду. Это имеет место только тогда, когда воспитанник принимает ее и становится активным участником жизнедеятельности, проявляя себя в соответствии с замыслом воспитателя. Искусство воспитателя и заключается в том, чтобы сделать воспитанника соучастником воспитательного процесса, выполняющим (в основном) все требования воспитательной среды.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое адаптация, социальная адаптация, социальная адаптация ребенка?
2. Место адаптации в социальном развитии ребенка.
3. Что представляет собой адаптация как процесс, как проявление, как результат?
4. Факторы, существенно сказывающиеся на адаптации человека, и их характеристика.
5. Понятие «функциональная адаптация человека», ее сущность, проявление, факторы, влияющие на нее.
6. Адаптивность и неадаптивность, адаптивность среды: сущность и содержание.
7. Понятие «дезадаптация»: сущность и содержание.
8. Дезадаптация как процесс, проявление и результат.
9. Дезадаптированный, дезадаптированный ребенок, дезадаптированная группа и их характеристика.
10. Основные факторы (внутренние и внешние), обуславливающие дезадаптацию человека, и их характеристика.
11. Основные пути, способствующие предупреждению дезадаптации детей и подростков.
12. Понятие «реадаптация человека». Реадаптация как процесс, проявление и результат.
13. Использование понимания дезадаптации и реадаптации в исправительной и перенос питательной работе с детьми и подростками.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Дезадаптирующий ребенок, проблемы снижения его деформирующего влияния на окружающих.
2. Типичный дезадаптированный ребенок, его социально-педагогическая характеристика.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беличева С.А.* Социально-педагогические методы оценки социального развития дезадаптированных подростков // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 1.
2. *Буянов М.М.* Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988.
3. Социальная дезадаптация детей и подростков; причины, проявления, преодоление. М., 1995.
4. *Шibaева Л.В.* Программы психологической реабилитации школьников. М., 1996.
5. Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. М., 1995.
6. *Северный А.А., Иовчук Н.М.* Социум как пусковой фактор реализации конституциональных и патологических предрасположений к отклоняющемуся поведению детей и подростков // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. М., 1996.

Глава 8

Социальное воспитание: сущность и содержание

Термин «социальный» («социальное») (от лат. *socialis* — общественный) означает общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе. По своей сути *социальное воспитание* — это целенаправленная воспитательная деятельность (целенаправленное воспитание), связанная (связанное) с жизнедеятельностью людей в обществе. Его следует рассматривать с позиции общества (государства); социальных институтов (семьи, образовательных учреждений, социальных учреждений, организаций), социального фактора самого человека.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) социальное воспитание с позиции государства (общества);
- 2) социальное воспитание с позиции социальных институтов и самой личности как его субъектов.

§ 1. Социальное воспитание с позиции государства (общества)

Социальный смысл воспитания заключается в том, что ребенок готовится для жизни, а не для какой-то искусственной, оранжерейной среды, это диктует необходимость прежде всего способствовать развитию социальных сил ребенка и потенциалов его души, подготовки к жизни в обществе. С позиции государства (общества) проблема социального воспитания направлена на формирование гражданина. Она известна с платоновских времен. Каждое государство на разных исторических этапах своего развития преднамеренно или непреднамеренно осуществляет направленное (социальное) воспитание, которое оно считало необходимым для подготовки подрастающего поколения.

В разные периоды философские и педагогические течения, отдельные педагоги и философы выдвигали идеи социального воспитания. Они легли в основу разработки теории социальной педагогики и были признаны лишь в конце XIX в. В начале XX в. в России они получили развитие в виде социального воспитания.

Выделяются следующие типичные подходы к пониманию сущности и содержания (направления, раскрывающие содержание) социального воспитания.

Воспитание гражданина (гражданское воспитание), характерное для любого общества, осуществляется под влиянием и контролем государства (В.В. Зеньковский, А.В. Луначарский, Н.Н. Иорданский и др.). Оно ориентируется на потребности государства в воспитании подрастающего поколения, подготовке его к жизни в обществе. Государство определяет цели, содержание и пути реализации воспитания, создает для этого институты, а также обеспечивает контроль за их воспитательной деятельностью. Именно через эти институты реализуется социально-воспитательная миссия государства.

Под воздействием гражданского воспитания формируется личность с развитым чувством патриотизма и активной позицией по его осуществлению. Подобного рода задачи социального воспитания выдвигались еще Платоном (428 или 427 до н. э. — 348 или 347 до н.э.). В работах «Государство» и «Законы» он обосновал свое видение роли государства в определении содержания воспитания подрастающего поколения и путей его осуществления. Оно заключалось в том, что государство, думающее о своем благополучии, предусматривает направленную воспитательную деятельность, обеспечивающую развитие социальности молодежи. «Законодатель, — писал Платон, — не должен допускать, чтобы воспитание детей было чем-то второстепенным и шло как попало. Напротив, это первое, с чего должен начать законодатель». К таким идеям он пришел, анализируя источники благополучия государств своего времени.

Общественное воспитание, воспитание человека для данного общества (Зеньковский, Иорданский и др.). Данное направление следует назвать общественно-государственным, так как ведущая роль в его реализации принадлежит государству и школе. Оно является средством совершенствования общественной жизни и самого государства. Улучшая систему воспитания подрастающего поколения, оно обеспечивает и соответствующее изменение общества. Более культурное и воспитанное поколение способствует позитивному изменению общества, в котором оно живет. Общество стремится к тому, чтобы дети стояли на более высокой ступени культурного развития, чем их родители. Каждое новое поколение должно быть лучше предыдущего. Как писал Зеньковский: «Воспитание должно отвечать на запросы времени, должно пойти навстречу нуждам жизни и готовить людей нового склада, с иными навыками, с иными понятиями».

Ведущая роль в социальном (общественном) воспитании принадлежит прежде всего школе. «Школа (как и другие органы воспитания, конечно), — писал Зеньковский, — должна взять на себя задачи социального воспитания, должна готовить не только образованных людей,

не только дельных работников, но и граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности».

Это несколько не устраняет и не отодвигает задач развития индивидуальных способностей и особенностей ребенка, *но только придает этой задаче новый смысл.*

Формирование человека в соответствии с социальным идеалом (Иорданский). В этом виделась возможность через новое поколение людей сформировать соответствующее общество. В основе подобного социального воспитания лежало положение о направленном развитии социальных сил ребенка, формировании качественно нового человека по модели социального идеала и, таким образом, изменении общества.

Такой подход существовал в педагогике вообще и в России в частности. Еще в XVIII в. Руссо провозгласил в своих произведениях идею создания нового «человека» вне влияния окружающей среды во всей целостности его неразрушенной природы, что дало бы возможность сформировать «новую породу» людей. Главный недостаток концепции Руссо в том, что он не смог соединить личный опыт ребенка с имевшимся (накопленным) социальным опытом. Он предлагал «урезанное» (ограниченное) социальное воспитание.

Во времена Екатерины II был приглашен И.И. Бецкой (1704—1795), который разработал проект, предусматривающий с помощью воспитания дворянской молодежи сформировать качественно новое общество. Для чего предполагалось создание закрытых учебных заведений, изолированных от влияния семьи и общества. Такие учебные заведения были открыты. Бецкой разработал организационные основы их существования, специальные учебные программы. Они имели выпускников, однако число их было не так значительно, чтобы оказать существенное влияние на развитие российского общества. В то же время определенное воздействие на общество они оказали. Этот проект был обречен, так как в условиях сохранения крепостничества невозможно было добиться качественных общественных изменений.

В 1920-е и последующие годы также ставилась задача с помощью социального воспитания формировать людей нового типа — строителей нового общества. Такое воспитание имело классовый, партийный характер, идеалом его являлось всестороннее гармоничное развитие человека. Оно предусматривало как направленное воспитание подрастающего поколения, становление определенного типа человека, так и перевоспитание взрослых людей (членов семьи, членов трудовых и ученических коллективов и пр.). Для реализации идеи социального воспитания в Советской России стали действовать соответствующий институт и академия. Государство через институты социального вос-

питания обеспечивало активное влияние на формирование различных категорий людей.

В рамках данного подхода социальное воспитание предусматривало также *создание социально активной личности, приоритетом жизнедеятельности которой является общественное* (Зеньковский, Иорданский и др.). Основная задача социального воспитания заключалась в развитии социальной активности, «вкуса» к социальной деятельности, духа солидарности, способности подниматься над личными, эгоистическими замыслами.

Основным средством социального воспитания в государстве была образовательная система, представлявшая собой орудие государственной власти для достижения социальных целей. Была образована Академия социального воспитания. Она стала научно-педагогическим центром, обосновав содержание и пути реализации идеи социального воспитания. Образовательные учреждения (дошкольные, массовая школа, высшая школа) осуществляли ту цель в воспитании подрастающего поколения, которую ставила перед ними государственная власть. В учебных заведениях изучалась теория и практика социального воспитания. В 1923 г. вышло первое учебное пособие, подготовленное Иорданским.

Навязывание, пропаганда и внедрение определенных нравственных ценностей, идеалов, образа жизни народам других стран. Такой подход ориентирован преимущественно на детей, подростков, молодежную среду, отдельные личности. Он осуществлялся и осуществляется через средства массовой информации, негосударственные учреждения, организации, отдельных личностей — эмиссаров, принявших предлагаемые идеалы, ценности и образ жизни. Истоки такого подхода надо искать в Средних веках. В тот период практиковалась активная деятельность эмиссаров христианства по пропаганде и активному внедрению учения Христа в сознание масс, расширению числа верующих и распространению его учения в различных странах мира. Она реализовывалась не только словом, но и оружием. С этой целью создавались и специальные объединения, сообщества. В 1534 г., например, был создан иезуитский орден — воинов Христа.

В современных условиях это направление находит выражение в деятельности средств массовой информации, различных эмиссаров, общественных движений и организаций по пропаганде и утверждению американских идеалов, ценностей и образа жизни, религиозных учений в разных странах мира, в том числе и в России. Примером такой деятельности является вовлечение людей различного возраста в систему ценностей и образ жизни сект. Подобные секты нередко имели деформирующий, зомбирующий характер, негативно сказыва-

ющийся на здоровье, поведении и материальном положении людей. Во многих странах мира деятельность таких религиозных организаций поставлена вне закона (запрещена).

Данный подход как одно из направлений социального воспитания в литературе не раскрывается. Он представлен как культурная, идеологическая или религиозная экспансия.

Таково содержание социального воспитания с позиции государства. Государство (общество) создает институты, призванные обеспечить реализацию социальных установок в воспитании подрастающего поколения.

§ 2. Социальное воспитание с позиции социальных институтов и самой личности как его субъектов

Государство (общество) определяет требования к формированию личности подрастающего поколения, к решению социальных задач воспитания. Однако непосредственными воспитателями выступают социальные институты и сам человек. Именно они решают социальные задачи формирования личности. Каждый социальный институт представляет в социально-воспитательном отношении то особенное, что характеризует его воспитательную деятельность в государстве (обществе). Он решает общие (государственные), специальные и специфические социально-воспитательные задачи. Выделяются следующие подходы (направления) в социальном воспитании с позиции социальных институтов:

— официально обусловленное (государственно-обусловленное), нормативное воспитание. Каждый институт руководствуется законами государства, нормами, правилами и традициями, сложившимися в обществе, и готовит людей для жизни в нем. Он решает социально-воспитательные задачи своими средствами и методами;

— социально-обусловленное (особенное) воспитание, определяемое социальным статусом, предназначением учреждения, организации, движения. Оно направлено на формирование у воспитанника того менталитета личности, который отличает ее от других, наполняет социальным своеобразием и позволяет качественно решать профессионально важные, социальные задачи, например, учителя, врача, социального педагога, социального работника, военнослужащего и др. Речь идет о формировании людей с определенным социальным статусом, социальным предназначением.

Каждое учреждение, каждая организация имеют свою социальную среду (профессионально ориентированную). Она способствует формированию в личности того, что отличает ее социальный статус, мен-

талитет человека этой среды от любой другой: социального педагога — от учителя, военнотружашего — от тружашего, социального работника — от врача и пр.;

— специальное (специфическое) социальное воспитание. Оно приуще именно этой среде (семье, организации, учреждению). К такому типу относятся *воспитание по определенному социальному идеалу, модели, формирование соответствующего социального типа личности*. Воспитание по социальному идеалу, модели имеет место в каждом учреждении, организации. Оно обусловлено нравственно-психологическим климатом, установками, принципами, сложившимися традициями, опытом воспитательной деятельности, авторитетными личностями, обеспечивающими воспитательный процесс, воспитательной деятельностью, средой, определяющей социальную востребованность формируемого человека, и пр. Это то специфическое, что нарождается именно здесь, в данной среде и отличает воспитанников одного учреждения от подобного ему.

В семье такой тип социального воспитания можно назвать *родительским воспитанием по определенному социальному идеалу*. Каждая мать и каждый отец задумываются о целях воспитания своего ребенка. Они решают его различно, но всегда узкоэгоистически, мысленно рисуя себе картину будущего, в котором придется жить их дочери или сыну, отыскивают в нем теплое место под солнышком и все свои силы направляют к тому, чтобы их ребенок получил то воспитание, те навыки, которые дадут ему возможность занять это местечко. Но это будущее рисуется ими различно, например, воспитать сына так, «чтобы он блистал в обществе», «продолжал дело», «вышел в люди», сделался инженером, ученым и т.д.

Специфическая среда семьи, учреждения порой способствует социально-негативному формированию личности воспитанника, вследствие чего он становится объектом воспитания улицы, негативной среды, отдельной негативной личности. Другими словами, имеют место факты, когда либо сама среда способствует появлению социальных отклонений, либо она стимулирует уход воспитанника на улицу, определяя характер его социального формирования. В этом случае возникает необходимость *направленной деятельности специальных государственных учреждений по перевоспитанию (исправлению) результатов уличного и семейного воспитания* (Луначарский, Макаренко, Сорока-Росинский и др.). Такой подход в социальном воспитании можно назвать *социально контролируемая социализация, осуществляемая в специально созданных воспитательных организациях*. Это направление получило широкое развитие во многих странах мира, в том числе и в России. Особенно ему стали уделять внимание с 1918 г., когда волна детской преступности

и безнадзорности захлестнула Россию. Оно оказалось востребованным и в современных условиях в связи с ростом числа детей, оставшихся без попечения родителей.

Направленная социально-воспитательная деятельность имеет место и в случаях, когда речь идет о категориях детей, подростков с особыми нуждами. Имеется в виду *направленное социальное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем, возможностей и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности*. В каждом конкретном случае возникают свои социально-воспитательные цели и способы их достижения.

С возрастом ребенок, чаще всего подросток, юноша, молодой человек, задумывается о смысле жизни, о будущей профессии. Он сам ставит перед собой вопрос о том, кем ему быть, определяет, каким образом этого добиться. В зависимости от того, как он своими силами решает этот вопрос, выбирает то или другое направление по самосовершенствованию и сообразно с этим организует свою работу, можно судить о его деятельности по социальному самовоспитанию. Данный факт диктует необходимость еще одного подхода в социальном воспитании *с позиции субъекта самосовершенствования — направленное (осознанное) социальное самосовершенствование (самовоспитание) человека* (Шульгин). Оно определяется результатом его предшествующего социального воспитания и характерно для подростка, молодого человека на этапе социального выбора и практической деятельности по его достижению. Отсюда необходимость определения, каким должен быть молодой человек и как этого можно достичь посредством социального воспитания в школе и семье, превращая его из объекта в субъект социального самовоспитания.

Социальный выбор юноши во многом зависит от результата его предшествующего социального воспитания. Именно поэтому ведущая роль в нем должна принадлежать государству, которое осуществляет его через институты образования и семьи. Однако на молодого человека в формировании его социального выбора оказывает существенное влияние пример значимого для него лица, кинофильм или видеофильм, литература или другой фактор, которые далеко не всегда носят позитивный характер. Все это свидетельствует о том, что его социальный выбор может быть как позитивным, так и негативным. Следовательно, все то, что влияет на него, имеет не частный, а государственный характер. Данный факт диктует необходимость заботы государства об источниках социального воздействия на подрастающее поколение.

Изложенное раскрывает различные типы (направления) социального воспитания. Другими словами, социальное воспитание включает

комплекс основных направлений воспитательной деятельности в зависимости от того, кто определяет направление и кто обеспечивает его решение (см. схему 1).

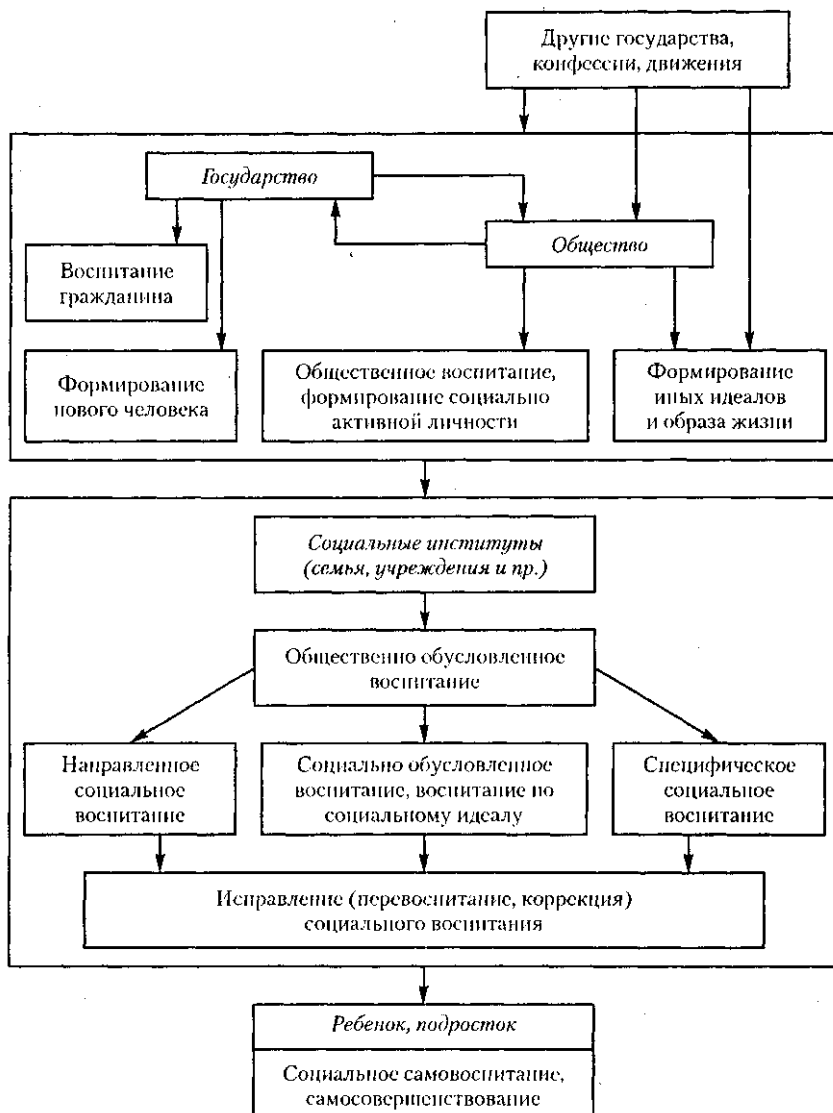


Схема 1. Социальное воспитание

Таким образом, социальное воспитание характеризуется следующими факторами: кто его организует; направленность; содержание; результат (тип формируемой личности как результат социального воспитания) (см. схему 2).

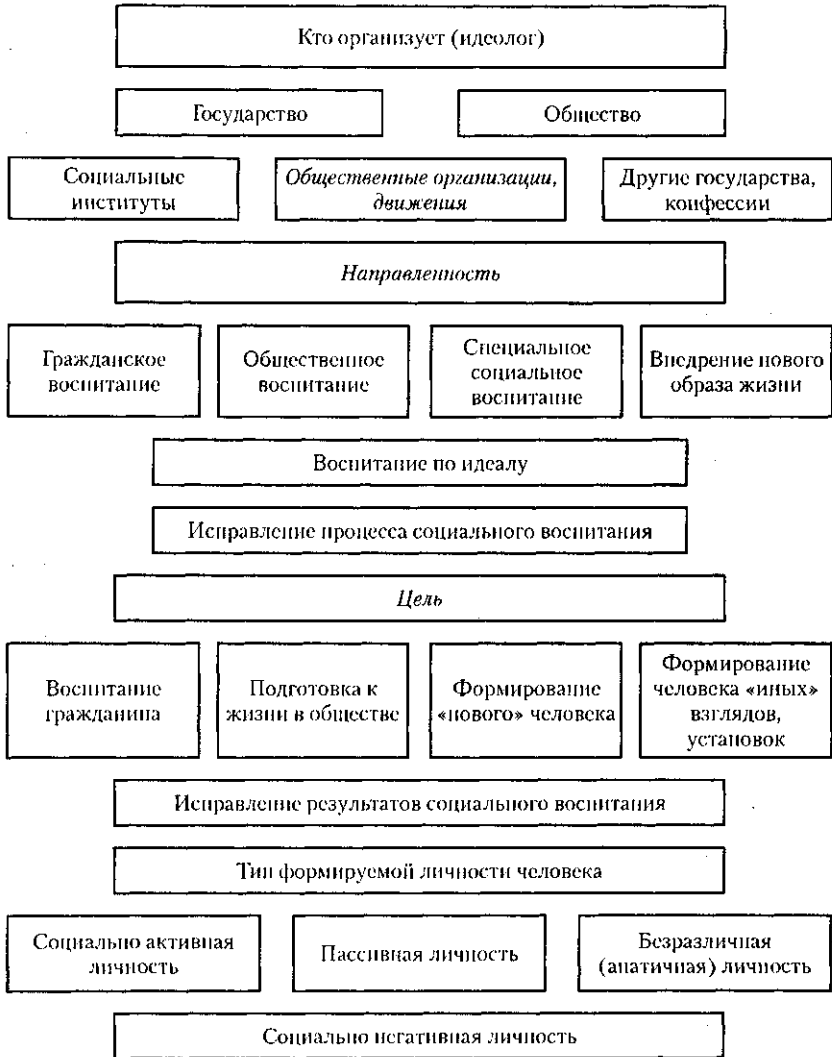


Схема 2. Характеристика социального воспитания

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте общее понятие, сущности социального воспитания.
2. Дайте общую характеристику понятия социального воспитания с позиции государства.
3. Каковы типичные подходы к определению сущности и содержания социального воспитания?
4. Дайте общую характеристику социального воспитания с позиции социальных институтов.
5. Дайте общую характеристику социального воспитания с позиции семьи.
6. Раскройте особенности социального воспитания с позиции интернатного учреждения.
7. В чем смысл и значение социального воспитания человека как субъекта?
8. В чем заключается необходимость социального перевоспитания и его сущность?
9. Раскройте особенности направленного социального воспитания людей с особыми нуждами.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Социальное воспитание в семье и его особенности.
2. Общественная организация и социальное воспитание.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Громова М.Л.* Педагогические основы образования взрослых. М, 1993.
2. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1997.
3. *Немое Р.С.* Психология образования: В 2 кн. М., 1994. Кн. 2.
4. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М, 1996.
5. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М, 1994.
6. *Дюргейм Э.* Социология образования. М, 1996.

Раздел III СОЦИАЛЬНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Глава 9

Детская субкультура и социокультурный мир ребенка, подростка

- Ребенок — это особый мир с присущими ему особенностями в зависимости от наследственности, возраста, пола, своеобразия социального и психического развития. В процессе своего становления как личности он проходит длительный путь психического и социального развития и воспитания, меняясь качественно — формируясь как существо мыслящее, способное не только воспринимать окружающий мир, но и осознанно воздействовать на него. При этом каждому возрасту соответствует определенная субкультура и конкретный социокультурный мир ребенка, со своим содержанием и специфическим проявлением.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) истоки формирования понимания важности детской субкультуры и социокультурного мира ребенка;
- 2) особенности проявления и необходимость учета социокультурного мира у ребенка, подростка.

§ 1. Истоки формирования понимания важности детской субкультуры и социокультурного мира ребенка

Одним из традиционно устойчивых заблуждений, господствовавших в педагогике до середины XVIII в., было сравнение ребенка с «маленьким взрослым». Хотя представители гуманистического направления указывали на ошибочность такого положения. Так, например, Иоанн Златоуст (347—407) писал, что высшее искусство воспитания состоит в том, чтобы вначале спуститься до понимания воспитываемого, а потом уже возвышать его. Чтобы понять ребенка, надо его знать. Это была действительно гениальная мысль. Впоследствии Руссо в романе «Эмил, или О воспитании» (1762) писал: «Детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем

дальше идут, тем больше заблуждаются. Самые мудрые из нас гонятся за тем, что людям важно, — знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, кем он бывает, прежде чем стать взрослым». И далее советовал: «Прежде всего хорошо изучите ваших воспитанников, ибо вы решительно их не знаете». Действительно, в конце XVIII в. ребенка рассматривали как взрослого человека, только маленького роста. Таковыми можно видеть их и на рисунках, и в скульптурах того времени.

«Я не сомневаюсь, — писал Пирогов в статье «Быть и казаться», — что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего... он живет в собственном мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. И если дети не имеют ни силы, ни способов нарушать законов нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей». А «мы, взрослые, нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка на каждом шагу к себе, в наш свет. Мы спешим внушить ему наши сведения, наши понятия, наши взгляды, приобретенные вековыми усилиями уже взрослого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, а сами не хотим понимать, что он понимает нас по-своему». В работе с детьми важно «не переносить ребенка из его сферы в нашу, а самим переселиться в их духовный мир».

В XX в. известный польский педагог-гуманист Януш Корчак (1878—1942) также обращает внимание на то, что мы недостаточно знаем мир детей. «Ребенок не глуп; дураков среди них не больше, чем среди взрослых...

Ребенок — иностранец, он не понимает языка, не знает направления улиц, не знает законов и обычаев. Порой предпочитает осмотреться сам; трудно — попросит указания и совета. Необходим гид, который вежливо ответит на вопросы.

Уважайте его незнание!»

Качественное социальное изменение человека на каждом этапе его возрастного развития составляет основу и суть процесса социализации. Она обуславливает своеобразие восприятия им окружающей среды и ориентирует на адекватное поведение, действия и поступки. Как ребенок воспринимает явления, так он на них и реагирует. Со временем эта реакция приобретает все более и более осознанный характер. Социальное изменение ребенка закономерно. На каждом возрастном этапе ребенок представляет то особенное, что определяет своеобразие его социального формирования, определенную субкультуру, играющую особую роль в этом процессе.

Термин «субкультура» (от лат. sub — под... — приставка и культура) определяет культуру какой-либо социальной или демографической группы. Например, детская субкультура, национальная субкультура, профессиональная субкультура и пр.

Детская субкультура в широком смысле представляет все то, что создано человеческим обществом для детей, в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. Понятие «детская субкультура» предполагает, что для каждого возраста характерна своя культура, обусловленная тем, что может усвоить на этот период ребенок и что может стать социальным содержанием его развития как личности: позволяющим ему понимать явления объективной действительности, реагировать на них и адекватно проявлять себя в данной социальной среде. В каждый возрастной период она отличается своим языком, содержанием, своеобразием восприятия явлений окружающей среды, мышления и поведения, что существенно влияет на действия и поступки ребенка в социуме.

Субкультура отражается в детских играх, фольклоре, художественном творчестве, традициях. В зависимости от пола, особенностей психического развития и социализации детей у них наблюдаются своеобразные проявления субкультуры, выражающиеся в тайных языках и шифрах, шалостях, детской «магии» и т.д., например в играх, считалках, загадках, дразнилках у дошкольников и младших школьников; фольклорном репертуаре и детских традициях у детей 8—13 лет; стремлениях к последней моде (супер), к участию и организации неформальных групп, принятию разнообразных правил поведения и общения у подростков и пр.

Термин «социокультура» означает, что каждый ребенок в зависимости от возраста, с одной стороны, представляет собой определенную детскую субкультуру, с другой — конкретный результат культурного становления детской личности, обусловленный средой, социумом, в котором он жил и формировался. Она также определяет то индивидуальное, что сформировалось из этого ребенка на данном возрастном этапе, в данной социальной среде — реализованную социокультурную реальность. Поэтому в конкретном ребенке детская субкультура проявляется в его внутреннем социокультурном мире и реальном бытии.

Социокультурный мир ребенка представляет собой его социально-педагогическую характеристику, определяющую своеобразие восприятия им окружающей действительности (среды жизнедеятельности), реагирования на нее и проявления в ней в процессе

социального изменения его личности в соответствии с возрастом. Он характеризует типичные реакции, отношения и поведение в конкретном социуме.

Выделяют типичный и индивидуальный социокультурный мир ребенка. *Типичный* — это социокультурный мир, характерный для определенного возраста. Он подчеркивает естественное в восприятии и реакциях ребенка на данном возрастном этапе. Выделяется он с учетом знания закономерностей возрастного и социального развития и воспитания детей. С его помощью можно оценить своеобразие социального развития ребенка данного возраста, его соответствие или несоответствие в развитии, приобретение социального опыта как личности. Другими словами, через типичный социокультурный мир можно определить ход социализации ребенка, его соответствие возрасту и уровню социального развития и воспитания.

Индивидуальный социокультурный мир свидетельствует об особенностях социального развития и воспитания данного конкретного ребенка, его индивидуальном своеобразии. С его помощью можно оценить уровень соответствия или несоответствия, опережения или отставания процесса социализации на данном этапе. Каждый ребенок исключительно индивидуален, и в то же время он типичен в зависимости от его возраста, уровня социального развития и воспитания. Благодаря этому мы сравниваем детей одного возраста, оцениваем их и делаем выводы о соответствии, задержке или опережении в социальном развитии.

Основными социально-педагогическими *качественными характеристиками социокультуры* ребенка являются:

- восприятие окружающей среды и реакция на нее;
- речь;
- душевное состояние и переживания;
- самопроявление (проявление Я личности), отношения и взаимоотношения;
- поведение, действия и поступки.

Восприятие окружающей среды и реакция на нее. Восприятие ребенком меняется с возрастом. Оно зависит от его развития, социализации и социального обогащения. Именно психическое развитие ребенка обуславливает его интеллектуальное и социальное изменение, что, в свою очередь, влияет на развитие его психики. Особенности психического развития на различных возрастных этапах изучаются возрастной психологией.

Речь. Дети имеют природную предрасположенность к овладению языком. В этом один из аспектов социальности человека. Характерно, отмечал известный отечественный психолог А.Р. Лурия (1902—1977),

что близнецы способны формировать «свой» язык, позволяющий им общаться и понимать друг друга. Большое образовательное значение изучению родного языка придавал Ушинский, так как, «усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в 20 лет прилежного и методического учения».

Речь по своей природе социальна: в ребенке заложена предрасположенность к овладению языком, но она разворачивается в способность только при наличии социального фактора, своеобразие которого обуславливает соответствующую способность ребенка овладеть речью.

Каждый язык является результатом многовековой духовной жизни конкретного народа, он представляет собой органическое сочетание народной мысли и чувства, вот почему в полной мере язык может быть усвоен лишь в той обстановке, среди того народа, где он выработался. Изучаемый же вне этой обстановки и потому усваиваемый поверхностно, он никогда не окажет надлежащего развивающего влияния. Знакомясь с первых дней с родным языком, ребенок изначально воспринимает духовную жизнь народа, соединяясь с ней. Именно поэтому Коменский и Ушинский рекомендовали начинать с овладения родным языком, а затем, после того как он хорошо усвоен и оказал свое благоприятное воздействие, приниматься за иностранный. Сам по себе иностранный язык, изучаемый ребенком в русской обстановке, отмечал Ушинский, «никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какой оказал бы родной ему язык; никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие» его как личности.

Языковая среда формирует социокультурный мир ребенка. Это можно наблюдать по языковому проявлению у детей. Существует выражение «маленький старичок» или «маленький дед». Так называют ребенка, преимущественно воспитываемого пожилым человеком. Он перенимает очень многое: манеру поведения, язык, суждения и пр. Характерно, что учителя особенно младших классов легко узнают родителей своих воспитанников по манерам поведения, языку и другим проявлениям.

Душевное состояние ребенка определяет его личную (субъективную) эмоциональную оценку своего внутреннего состояния и отношения к себе окружающих его людей. Эмоциональное реагирование ре-

бенка отражает особенности его детской личности: реакцию на внутреннее комфортное состояние и дискомфорт, на отношение к себе окружающих, отношение к человеку, с которым он взаимодействует, оценку его действий и поступков, в какой степени они направлены на его безопасность и защиту, содействие ему и пр. По своей сути оно определяет социальное благополучие или неблагополучие ребенка и влияет на его реакцию, поведение и проявление.

Душевные переживания ребенка — это его чувственное состояние в данной конкретной среде, отношение к близкому человеку, к добру и злу, правде и неправде; чувствительность к несправедливости. Они во многом формируют устойчивость, уравновешенность или раздражительность психики, капризность ребенка в отношениях и проявлениях. Душевные состояния и переживания детей тесно взаимосвязаны и характеризуют их своеобразие.

Они естественным образом формируют такое явление, как детский страх, который является своего рода реакцией ребенка, отражающей его стремление к самосохранению. При определенных условиях страх может превратиться в патологию. Например, неожиданный, резкий и сильный звук, крик; длительное воздействие на психику ребенка факторов, существенно сказывающихся на чувстве его безопасности (частые рассказы о страшных историях, волшебных не по возрасту сказок; длительная, пугающая темнота и одиночество и пр.). Социально-педагогическая неграмотность родителей, типичные ошибки, допускаемые ими в процессе ухода и воспитания ребенка, проявляются тогда, когда они своими действиями стимулируют формирование и укрепление у ребенка чувства страха, превращая его в патологию, и недостаточно проявляют внимания к его профилактике и преодолению.

Самопроявление (проявление Я личности), отношения и взаимоотношения ребенка. Образ жизни ребенка формирует в нем то индивидуальное, что определяет его Я, особенности самопроявления, отношения к явлениям окружающей его реальности, взаимодействия в типичных ситуациях среды жизнедеятельности. Все это находит выражение также в отношениях к самому себе, матери (отцу), бабушке (дедушке), старшим, младшим, к сверстникам и т.д. Эти отношения ребенка со временем могут меняться в зависимости от жизненных ситуаций, приобретаемого опыта социального поведения и самосовершенствования. Позиция Я личности также может со временем стать другой, но может и укрепляться вследствие жизненных обстоятельств.

Поведение, действия, поступки. Это проявление собственно социокультурного мира ребенка. С возрастом они меняются, что-то пере-

ходит в привычки и становится характерной особенностью, что-то преодолевается (изживается). Данный факт исключительно важен в социальном формировании личности. Он диктует необходимость умения видеть своеобразие проявлений ребенка, понимать их субкультурный характер перспективы изменения, прогнозировать динамику и определять пути целесообразного педагогического влияния. Исключительно важно не забегать вперед (не требовать от ребенка того, что ему по возрасту, по уровню развития трудно понять) и не задерживаться (сохраняя в нем детские черты и тормозя социальное формирование).

Таковы основные социально-педагогические качественные характеристики социокультуры ребенка.

§ 2. Особенности проявления и необходимость учета социокультурного мира ребенка, подростка

Ребенок в развитии может опережать сверстников, что находит отражение в его социокультурном мире. Сдерживать это развитие не следует, стимулируя его проявление с учетом индивидуальной предрасположенности. Важно позаботиться о среде, где бы он мог реализовать себя, свою культуру. Он может и отставать в развитии. В этом случае необходимо ускорить его формирование. Такая деятельность исключительно индивидуальна и зависит от причин задержки личностного, средового и (или) воспитательного характера. В каждом случае требуется свой подход к социокультурному развитию и воспитанию ребенка. К *основным факторам*, существенно влияющим на социокультурный мир ребенка, относятся:

- «возрастная» (усвоенная) культура;
- родители, воспитатели, старшие, сверстники;
- среда жизнедеятельности, с которой непосредственно взаимодействует ребенок дома, на улице, в детском саду и пр.;
- целенаправленная деятельность по стимулированию формирования и развития социокультурного мира ребенка;
- личные усилия самого ребенка, проявляемые в различных видах его интеллектуально-творческой деятельности.

«Возрастная» (усвоенная) культура ребенка является результатом воздействия детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение, среды, в которой жил и развивался ребенок, и его воспитания..

Для каждого возраста имеет место своеобразие в формировании и проявлении субкультуры. Например, для подросткового возраста американский психолог Г.Э. Эриксон выделил типичные конфликты в

формировании самосознания, характеризующие соответствующую субкультуру, как результат социального формирования личности:

- 1) временная перспектива или расплывчатое чувство времени;
- 2) уверенность в себе или застенчивость;
- 3) экспериментирование с различными ролями или фиксация одной роли;
- 4) ученичество или паралич трудовой деятельности;
- 5) сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация;
- 6) отношения лидер/последователь или неопределенность авторитета;
- 7) идеологическая убежденность или размытость системы ценностей.

Родители, воспитатели, старшие, сверстники — это носители и трансформаторы культуры, во взаимоотношениях с которыми происходит становление и развитие социокультурного мира ребенка. *Взаимодействие ребенка с ребенком* является важнейшим фактором (источником) для подражания и стимулирования его социального развития. Матео Вежио (1406—1458), итальянский гуманист, писал, что дети больше всего воспитываются примерами, надо предохранить их от дурных товарищей и дурного общества. Народная мудрость гласит: «с кем поведешься, от того и наберешься».

Общение, взаимоотношения ребенка с другими людьми являются естественной формой его самопроявления. Начальное взаимодействие — «ребенок — родитель». Именно здесь в большей мере наблюдается взаимосвязь культуры взрослого человека с социокультурным миром ребенка. При этом в отношениях с матерью создаются наиболее благоприятные условия для социального развития, усвоения культуры. Она выступает главным защитником, опорой, удовлетворяет все потребности ребенка, что и определяет его связь с ней как с источником социокультуры. С возрастом он начинает выстраивать отношения и с другими людьми, которые вызывают его социальный интерес. Приоритетом чаще всего пользуются дети, сверстники. В детской среде быстрее формируются общие интересы, достигается взаимопонимание, проявляются увлечения. В дальнейшем интерес ребенка ко взрослым чаще всего снижается. Это объясняется многими причинами, и прежде всего нарушением взаимопонимания — «конфликт поколений», формированием извечной проблемы «отцы и дети». Одновременно усиливается интерес и стремление к взаимодействию со сверстниками, включение в сообщества, что характерно для подростков и юношества.

Среда жизнедеятельности, с которой непосредственно взаимодействует ребенок дома, на улице, в детском саду и пр. Человек развива-

ется в определенной средовой обстановке. Среда — это своего рода фон, на котором формируется личность. Каждый фактор среды имеет свои социально-педагогические возможности — это семья; квартира, убранство квартиры; место расположения квартиры, дома, в котором живет ребенок (в городе, деревне); улица; люди, с которыми взаимодействует ребенок, окружающие его, представляющие своего рода пример старшего или сверстника, и многое другое. Социальная педагогика изучает факторы среды, влияющие на социальное формирование личности, и исследует возможности целесообразного использования их, профилактирования их негативного влияния.

Целенаправленная деятельность по стимулированию формирования и развития социокультурного мира ребенка. Она может иметь и (или) стихийный характер. Родители, которые уповают на то, что все дети вырастают, вырастут и их, в большей степени предпочитают стихийное воспитание. По данным специальных исследований, должна иметь место и целенаправленность в воспитании. Например, для стимулирования развития речи у детей родителям рекомендуется (Г. Крайг):

- показывать и передвигать привлекательные, ярко окрашенные предметы;
- размещать интересующие малыша предметы поблизости от него, чтобы их можно было стукнуть, пнуть, схватить, изучить получше;
- разговаривать с ребенком, называть его по имени;
- обеспечить ребенка достаточным количеством предметов для хватания и манипулирования ими;
- начинать играть с детьми в такие игры, как «ку-ку», «найди спрятанное»;
- организовать безопасное место для исследовательско-ориентировочной деятельности и обеспечить малыша набором привлекательных предметов, которые он мог бы отыскивать, перемещать и т.д.;
- проговаривать свои действия («Я кладу мяч за спину, попробуй достать его»);
- пытаться постепенно усложнять игры «найди спрятанное»;
- играть с куклами и др.;
- имитировать действия ребенка и стимулировать его к подражанию;
- объяснять происходящее («Мяч закатился под стол, потому что ты ударил по нему»);
- играть с ребенком во время купания, используя различные плавающие игрушки, в которые можно наливать воду, сжимать их и т.д.;
- ставить вопросы и давать ребенку время найти ответ самому;
- обеспечивать ребенка игрушками для его символических игр.

Основной задачей социально-педагогической деятельности взрослых по отношению к детям выступает обеспечение педагогически целесообразного взаимодействия с ними и стимулирование развития их активности, инициативы, самостоятельности.

Личные усилия самого ребенка, проявляемые в различных видах его интеллектуально-творческой деятельности. Источником развития ребенка выступает его природная активность. В зависимости от возраста она может проявляться в общении, деятельности, отношениях.

Особое место в формировании социокультурного мира ребенка принадлежит игре, которая является основной формой жизнедеятельности. Детские игры представляют собой один из видов социальной деятельности детского организма, средство развития ребенка как личности и способ его самовыражения. Сама по себе игра — это и цель, и действие, и наслаждение. В социально-педагогическом плане, в детских играх интегративно заложены в доступной форме социальные нормы и требования, национальный характер народа. Они отражают многовековой опыт проявления и развития душевных и физических сил ребенка, сформированный в той этнической среде, в которой он родился. Национальные игры помогают формировать у ребенка то особое, что характерно для его народа, тип личности с особенностями национальной ментальности.

Семейные игры обусловлены национальными и семейными традициями или профессиональной деятельностью родителей. Дети любят копировать своих родителей: учителей, врачей, продавцов, военнослужащих и пр. С помощью игр можно решать определенные социально-педагогические задачи, стимулируя формирование соответствующего социокультурного мира ребенка.

Предметом игры являются ролевое поведение, направленная активность, средством — разнообразные игрушки. В изобретении игрушек принимали участие многие народы и отдельные мыслители. Аристотель рекомендовал в интересах воспитания изобретать для детей игрушки, иначе они, не имея чем играть, станут ломать в доме дельные вещи. И.К. Лафатер (1741—1801) — швейцарский писатель придумал игру в деревянные кирпичики для построек и т.д. Платон писал, что мальчикам посредством игры следует давать такое направление, которое поможет им приспособиться к будущим своим занятиям. Локк советовал, чтобы все игры и развлечения детей имели целью формирование благих и полезных привычек. Та же мысль нашла отражение у французского педагога дошкольного воспитания Ф.В. Фребеля (1782—1852). Он называл игру «высшей ступенью детского развития», разработал теорию игры.

В раскопках стоянок древних славян находят большое количество игрушек, что свидетельствует о любви и заботе родителей о детях, понимании важности для них игрушек и игр. В играх ребенок упражняет все части своего тела, самостоятельно познает их назначение и способы пользования ими. Они помогают развитию у него разного рода наблюдений, способности понимать, что хуже и что лучше. Посредством игры приобретаются навыки определения расстояния, величины, веса, прочности предметов, развивается сообразительность, практичность, критика суждений, воспитывается внимание. В целом они выступают важнейшим средством разностороннего развития ребенка.

Выделяют уединенные и совместные игры. Каждая из них имеет свое социальное назначение. *Уединенные игры* позволяют ребенку проявлять самостоятельность, полностью уходить в процесс игры и получать от этого истинное наслаждение. Они способствуют социальному развитию, формированию навыка самостоятельного решения простейших задач самореализации. Отсутствие такой возможности негативно сказывается на развитии ребенка. Закономерность его психического развития как социального существа определяется двумя противоположными процессами (тенденциями): стремлением к общению и обособлению. Нарушение условий, сказывающееся на проявлении данной закономерности, отражается на социальном развитии ребенка. Об этом свидетельствуют факты воспитания детей в государственных учреждениях, в домах, где отсутствует возможность для самостоятельной игры.

Для них имеет большое значение сам процесс игры. Именно он способствует наиболее полному развитию. Например, можно наблюдать такую картину. Мама отдыхает с ребенком, который играет в песочнице, насыпая в ведро песок и высыпая его. Подходит время идти домой, и мама начинает торопить ребенка. Чтобы ускорить игру, она помогает ему наполнить ведро песком. Ребенок возмущен, он плачет, высыпает ведро и приступает снова к его наполнению. Для него важен именно процесс, а не результат.

Ребенок, подражая другим, в играх овладевает опытом деятельности, и в душе его возникает потребность анализа. Источником его является естественная любознательность ребенка, которая проявляется в стремлении проанализировать (разобрать, развинтить и т.д.), что способствует познанию им окружающего мира на уровне обыденного сознания, в том числе и в сфере общественных отношений. Сначала этот анализ выражается примитивно (например, когда ребенку нравится какая-нибудь игрушка, он долго играет с ней, а затем чувствует неудержимое влечение познакомиться с ее внутренним устройством,

разбирает ее). После этого ребенок с грустью смотрит на результат и начинает требовать ее восстановления. От анализа он переходит к творчеству. К разряду творческих игр принадлежат так называемые символические игры, а именно: в зверей, птиц, солдатиков, разбойников и т.п.

Важное место в развитии детей имеют игры, способствующие накоплению житейского опыта. С их помощью дети осваивают счет, первые правила строения, черчения, пения, состязания и т.д. Это те игры, которые еще со времен Платона рекомендуются для выявления наклонностей, степени дарований, пылкости ума и даже склада характера. Через них педагоги стараются направлять развитие умственных способностей ребенка, развивая у него склонность к определенным видам деятельности.

В социальном развитии особенно важны совместные (*общественные*) *детские игры*. Среди своих товарищей ребенок чувствует себя как бы в родственном, братском кружке. Играя с товарищами и соревнуясь с ними, он усваивает опыт общения и поведения в социальной среде. Недаром же говорят, что жизнь возгорается из жизни, как пламя от пламени. В этой среде у ребенка проявляется наибольшая изобретательность, остроумие, решительность, смелость, здесь складываются у него первые заботы об общественных интересах и уважение к ним, завязываются дружба, симпатии, вырабатываются и первые понятия о дисциплине и субординации условно поставленным вожакам. Ребенок учится соотносить свое поведение с поведением других, что важно в формировании у него понимания своих общественных отношений.

Изложенное представляет только некоторые наиболее существенные особенности социокультурного мира ребенка и необходимость его учета в процессе взаимодействия с ним, формирования его личности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы истоки формирования понимания важности детской субкультуры?
2. Раскройте понятия «субкультура», «детская субкультура», «социокультура», «социокультурный мир ребенка».
3. В чем сущность и особенности типичного и индивидуального социокультурного мира ребенка?
4. Назовите и дайте характеристику основных компонентов социокультуры ребенка.
5. Каковы особенности проявления социокультуры ребенка?
6. Каковы основные факторы, существенно влияющие на социокультурный мир ребенка?
7. Каково влияние «возрастной» субкультуры на развитие ребенка?
8. В чем проявляется влияние родителей, воспитателей, старших, сверстников на социокультурный мир ребенка?
9. Каково влияние среды жизнедеятельности на социокультурный мир ребенка?

10. Раскройте особенности влияния целенаправленной деятельности по стимулированию формирования и развития социокультурного мира ребенка.

11. Каково влияние личных усилий самого ребенка в культурном самосовершенствовании?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Детская субкультура (на примере определенного возраста, нола, региона).
2. Социокультурный мир ребенка (на примере какой-либо семьи, учреждения).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бандура А., Уолтере Р.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.
2. *Корчак Я.* Право ребенка на уважение // Избр. пед. произв. М, 1979.
3. *Крайг Г.* Психология развития. Изд. 7-е. СПб., 2000.
4. *Осорица М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
5. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. Изд. 8-е. СПб., 2000.
6. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.
7. *Сухомлинский В.А.* Трудные дети // Избр. произв.: В 5 т. Киев, 1980. Т. 4.

Глава 10

Социальные отклонения, их причины и пути преодоления

Социальное развитие человека нередко приводит к определенным отклонениям. Сущность социальных отклонений, причины их формирования, возможности предупреждения и преодоления являются социально-педагогической проблемой.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) норма и патология в социальном развитии человека, причины социальных отклонений;
- 2) основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения детей и подростков.

§ 1. Норма и патология в социальном развитии человека, причины социальных отклонений

Под нормой (от лат. norma) понимают правило, точное предписание, установленная мера. «Социальная норма» («социальные нормы») — это официально установленные или сложившиеся под воздействием социальной практики нормы и 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 является для индивида необходимым условием взаимодействия.

В социальных нормах преломляется и отражается предыдущий социальный опыт общества и осмысление современной 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., служат критерием оценки социальной роли человека в любой конкретный момент и присутствуют в его повседневной жизни и деятельности.

Человек одновременно выполняет несколько социальных ролей — гражданина, специалиста, члена семьи, коллектива и пр., в процессе чего он усваивает социальный опыт поведения, необходимый ему для самореализации как личности.

Социальное отклонение — это социальное развитие человека, поведение которого не соответствует общественным ценностям и нормам, принятым в обществе (его среде жизнедеятельности). Выделяют такие формы социального отклонения: асоциальное поведение и анти-социальное.

Асоциальное поведение (от греч. а — отрицательная частица «не», «без» и лат. socialis — общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе) — это такое поведение человека, которое не соответствует нормам, принятым в обществе, но не содержит противоправных действий. *Антисоциальное* (от греч. anti — против и социальный) — это противоправное поведение человека.

В социологии выделяют такое явление, характеризующее несоответствующее нормам проявление человека в социальной среде, как аномия. Термин «аномия» предложен французским социологом Д. Дюркгеймом и означает отсутствие норм в поведении, их недостаточность. Американский социолог Р. Мертон в 30-х гг. выдвинул теорию социальной аномии, под которой рассматривал состояние «безнравия» в обществе, побуждающее индивида к отклоняющемуся поведению. По его мнению, во всяком обществе господствуют определенные цели и средства их достижения. Нарушение равновесия между целями и средствами их достижения и служит основанием для аномии. Мертон обосновывает следующие типы реакции человека при аномии (логически возможных вариантов сочетания отношения к целям деятельности и к избираемым при этом средствам их достижения): конформизм, инновативность, ритуализм, ретризм, бунт.

Конформизм (от позднелат. conformans — подобный, сходный) — равное (наряду со всем) положительное отношение к целям и средствам их достижения, сложившимся в обществе.

Инновативность (от лат. innovatio — возобновление, перемена) — положительное отношение к целям и отрицание ограничений в выборе средств, которое ведет к новационному поведению, новационной деятельности человека.

Ритуализм — отрицательное отношение к целям, их забвение при сохранении главного акцента на средствах составляет поведение ритуального типа (например, религиозная деятельность, бюрократизм и пр.).

Ретризм — отрицание и целей, и любых средств их достижения. Он ведет к уходу от жизни (алкоголики, наркоманы и т.д.).

Бунт — отказ и от целей, и от средств, принятых в обществе с одновременной заменой их новыми целями и новыми средствами. Он выступает в форме мятежа, переворота и провозглашает революционные перемены в социальных нормах и ценностях.

В социальной педагогике и в социологии выделяют выражение — *отклоняющееся поведение*. Под этим термином понимается поведение человека, не соответствующее принятым в обществе нормам и ролевым предназначениям.

Термин «отклоняющееся» (поведение) часто заменяют термином «девиантное» (от лат. *deviatio* — отклонение) или «делинквентное» (от лат. *delinquens* — правонарушитель). Под *девиантным поведением человека* подразумевается система поступков или отдельные поступки, действия человека, носящие характер отклонения от принятых в обществе правил. Чаще всего под девиантным поведением понимают отрицательное (негативное) отклонение в поведении человека, противоречащее принятым в обществе правовым и нравственным нормам. *Делинквентное поведение* в крайних своих проявлениях характеризуется как уголовно наказуемое и подлежит административным воздействиям.

В 1950-х гг. американский социолог А. Коэн выдвинул теорию делинквентных субкультур. В основе этой теории лежит обоснование особой субкультуры у людей делинквентного типа, определяющей ориентацию их на успех, но совсем иным путем (иными средствами), чем в «большом» обществе. К таким представителям принадлежат те, для которых нормальными средствами достижения самоуважения и уважения со стороны других являются мелкие кражи, агрессивность, вандализм. К субкультуре насилия относят агрессивное поведение, воровство и пр. Она функционирует внутри мафии, банды, криминальных групп и определяет сущность и образ жизнедеятельности их членов.

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.).

Анализ различных теорий показывает, что и биологические, и психологические теории выделяют особенное в личности, которое может сказаться на ее девиантном развитии, воспитании. Они свидетельствуют о том, что человек, с рождения неся в себе агрессивное начало,

может иметь определенное предрасположение к девиации. Однако любое предрасположение человека к девиации реализуется только при неблагоприятных для него условиях среды жизнедеятельности и воспитания, превращаясь в те самые основы его личности, которые и определяют в последующем негативное (девиантное или делинквентное) поведение.

В основе отклоняющегося поведения человека лежат его биопсихологические характеристики, процесс и результаты его социального воспитания, усвоения им негативного социального опыта поведения: отрицательно выраженная направленность личности (интересы, потребности, мотивы, цели, идеалы), негативные привычки и соответствующие им (негативной направленности и отрицательным привычкам) положительные чувства (внутреннее удовлетворение от их проявления), которые выступают регуляторами его антисоциального, аморального поведения, действий и поступков.

Девиантным человек становится постепенно. Основными этапами становления девиантного поведения являются:

- *возникновение противоречия между социальными нормами и личностью;*
- *проявление несогласия, отрицание социальных требований ребенком;*
- *проявление противозаконных действий* (мелкое хулиганство, обман, кражи и т.д.);
- *рецидивы противозаконных действий;*
- *накопление опыта асоциального поведения* (насилие, хулиганство, проституция и др.);
- *включение в группу с асоциальным поведением;*
- *нарушение законов;*
- *совершение преступления.*

Чтобы эффективно решать вопросы работы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения, необходимо выявить *основные факторы, обуславливающие их формирование*. К таким группам факторов и их составляющих следует отнести (см. схему 1):

А. Отклонения в психическом и физиологическом развитии: низкий уровень интеллектуального развития от рождения или как результат черепно-мозговой травмы; эмоционально обусловленные отклонения и (или) отклонения активно-волевой сферы, способствующие формированию повышенной возбудимости, аффективного поведения, импульсивности в действиях и поступках, жажды наслаждений, злорадства и издевательства над окружающими, деспотизм, бродяжничество и пр.; отклонения в процессе формирования личности, приводящие к сложностям во взаимоотношениях со сверстниками.

Б. Несоответствие воспитания индивидуальности ребенка. Различные отклонения в развитии ребенка диктуют необходимость их учета в воспитании. Оно должно ориентироваться на сдерживание или стимулирование тех или иных возможностей ребенка в познавательной, чувственной и волевой сферах, развитие компенсаторных возможностей, позволяющих преодолеть недостатки, и пр.

В. Несоответствие воспитательного воздействия своеобразию возрастного развития. Так, например, наиболее сложным в воспитании является подростковый, отроческий возраст (11—13, 14—16 лет) — переходный возраст. В социальном плане подростковая фаза — это продолжение первичной социализации. Подростки — как правило, школьники — находятся на иждивении родителей (или государства), главной деятельностью является учеба. Это период завершения детства и начала «вырастания» из него.

Юношеский возраст (от 17 до 23 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 (достигшими половой зрелости), однако на его долю выпадает задача многочисленных «доделок» и устранения диспропорций, обусловленных неравномерностью созревания.



Схема 1. Группы факторов, существенно влияющих на формирование девиантного поведения человека

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

а) кризисные явления, характеризующие психофизиологическое развитие в подростковом возрасте: ускоренное и неравномерное развитие организма в период полового созревания; неразвитость 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) обострения взаимоотношений со взрослыми, родителями, учителями, выражающиеся в «конflikте» морали старших и младших, чувстве взрослости и неприятии требований к себе;

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

г) повышенная критичность оценочных суждений и поведения взрослых;

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

Г. Негативные факторы среды формирования личности.

Семья, как фактор негативного формирования личности:

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

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

Эти негативные факторы влияния семьи способствуют созданию у ребенка отрицательного отношения к дому, семье, родителям, побуждают его стремиться уйти из дома и значительную часть времени проводить вообще вне его. В этих условиях формируется категория «детей улицы», безнадзорных и беспризорных. Этому способствуют: агрессивная обстановка в доме, грубость по отношению к ребенку; длительное невнимание к его интересам и проблемам, отучение его обращаться с чем-либо к родителю (родителям), видеть в нем (в них) опору, нежелание общаться с ним (ними); переключение родителей на свои личные проблемы и предоставление ребенка самому себе в течение длительного времени; перекладывание воспитания ребенка на бабушку и дедушку без соответствующей их поддержки (с возрастом

пожилые люди оказываются неспособными обеспечивать необходимое воспитательное воздействие на внуков, что и приводит к их безнадзорности); недостатки воспитания, отсутствие у ребенка здоровых интересов, увлечений, усидчивости и пр.

Факторы *средового* (улицы, города, «стаи» и пр.) *воздействия* на человека в процессе его развития.

Негативные увлечения в домашней обстановке, непедагогическое использование возможностей игры в развитии ребенка и пр.

Отрицательное влияние ближайшего окружения, и прежде всего антипедагогическое поведение родителей, взрослых, сверстников и пр.

Негативное влияние средств массовой информации, особенно телевидения, видеопродукции.

Имеются и другие средовые факторы, отрицательно сказывающиеся на воспитание человека.

Д. Недостатки в воспитании ребенка, подростка:

а) ошибки семейного воспитания;

б) тепличные условия, отстранение ребенка от любых жизненных проблем, любой активной деятельности, способствующие формированию черствости, инфантильности и неспособности сопереживать человеческим трудностям и трагедиям, преодолевать жизненные сложности 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) научение ребенка, подростка определенным негативным моделям жизни и деятельности (самореализации в жизни). В этих условиях личность начинает идентифицировать себя с героями различных приключений, «примерять на себя» различные виды деятельности. Особенно этому способствует телевидение, кино, видеофильмы, которые выступают своего рода «учебниками» различных форм преступной деятельности;

е) средовые отрицательные «ожидания» по отношению к ребенку, подростку из неблагополучной семьи, имеющему негативное товарищеское окружение, нарушающему дисциплину 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, 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).

Е. Негативная личностная позиция самого ребенка, подростка:

а) отклонения в самооценке подростка: *завышенная* — ведет к возникновению чрезмерной амбиции и самомобилизации, которая в сочетании с аморальной способностью самовыражения приводит к правонарушениям; *заниженная* — рождает неуверенность в себе, поведенческий дуализм, раздвоенность личности и создает проблемы для нее в коллективе, сдерживает самовыражение;

б) отклонения в личностных притязаниях подростков. Они, как правило, вытекают из отклонений в самооценке. Притязания определяют личную позицию подростка и активность в достижении целей;

в) безразличие к нравственным ценностям и самосовершенствованию. Часто это связано с отсутствием нравственного примера и несформированностью потребности быть лучше;

г) негативно реализуемая потребность в самоутверждении и соперничестве у подростков с отклонением в поведении, нездоровое соперничество. Эти потребности, их направленность в подростковом возрасте определяют устремленность подростка к самоактивности;

д) сложность формирования у ребенка, подростка, юноши потребности и активного желания самоисправления;

е) стремление подростка к общению, участию в неформальных молодежных объединениях, в том числе и асоциальной направленности.

Описав основные группы факторов, обуславливающих формирование негативного, отклоняющего поведения детей и подростков, необходимо определить и наиболее важные направления педагогической деятельности по их профилактике и преодолению.

§ 2. Основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения детей и подростков

Выделяются следующие направления (см. схему 2):

А. Повышение роли семьи в профилактике воспитания социально-отклоняющегося поведения у детей.

а) *подготовка будущих родителей к семейной жизни и воспитанию своих детей*. Она включает изучение:

— основ взаимоотношений в семье;

— внутрисемейных конфликтов, причин их возникновения, возможностей предупреждения и путей преодоления;

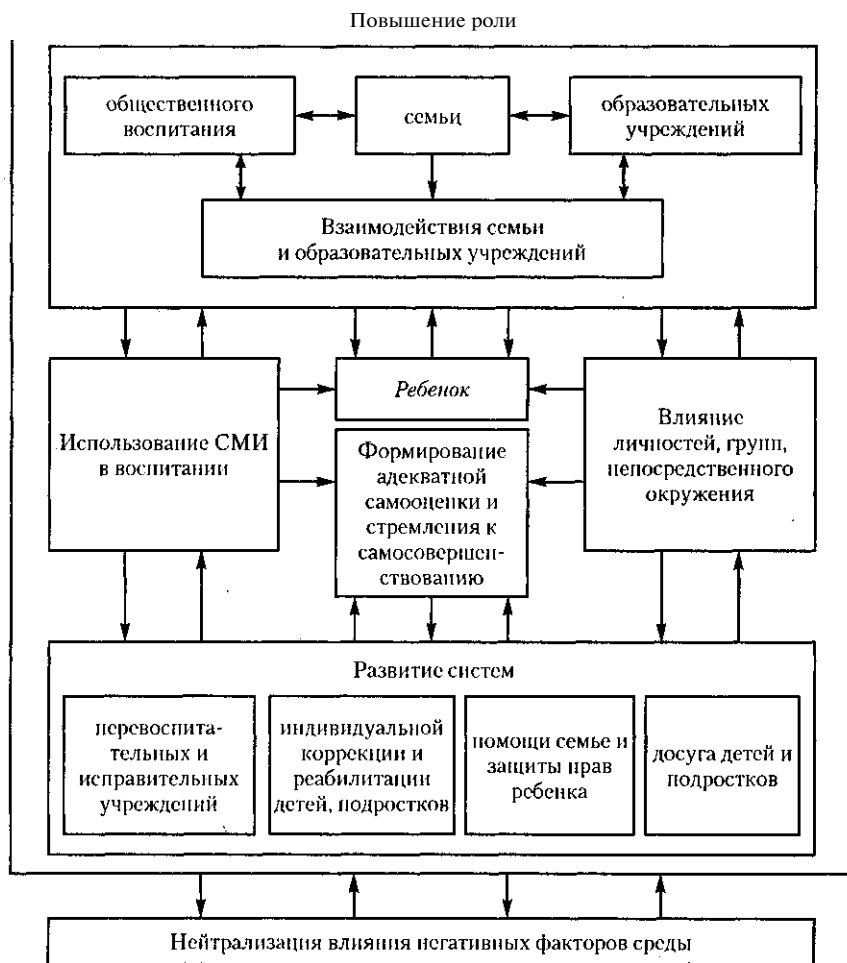


Схема 2. Основные направления педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения детей

- основ ведения семейного хозяйства, экономики семьи;
- основ семейного воспитания на различных этапах возрастного развития ребенка, подростка и др.;
- основ семейного права, Декларации прав ребенка и других документов, регламентирующих права и обязанности родителей, лиц, их заменяющих;

б) создание благоприятной нравственной обстановки в семье и во внутрисемейных взаимоотношениях — морально-психологического климата семьи;

в) предупреждение ошибок в семейном воспитании;

г) формирование у ребенка твердых нравственных ориентиров, нравственной позиции;

д) воспитание с раннего детства волевых качеств и чувства собственного достоинства, что позволит сформировать у человека нравственно-волевые качества;

е) недопущение насилия над ребенком, подавляющего волю, либо, наоборот, формирующего культ силы, стимулирующего воспитание агрессивности к слабым, немощным;

ж) недопущение приобщения детей и подростков к спиртным напиткам, курению, азартным играм;

з) побуждение ребенка к самовоспитанию и обучение его методике работы над собой.

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

В школе работают специально подготовленные педагоги. Этим специалистамверяются дети и подростки для дальнейшего обучения и воспитания. Приоритетным направлением в деятельности преподавателей является воспитание. Ошибки и упущения в педагогической деятельности преподавателя дорого обходятся их воспитанникам.

Пути 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;

— приобщение родителей к участию в воспитательной деятельности, повышение их педагогической подготовки.

В. 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 организаций при образовательном учреждении, в которые входят и родители;
- 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 непосредственно учителя, социального педагога школы.

Выявление круга общения и целесообразное управление взаимодействием с ним ребенка в процессе его развития, воспитания. Значительное влияние на развитие, воспитание ребенка оказывают те люди, которые непосредственно взаимодействуют с ним. Их авторитет, сила, способность внушать, покорять волю ребенка в значительной степени определяют то, как, в каком направлении они будут воздействовать на ребенка, подростка. Вследствие этого воспитателям необходимо учиться определять круг общения воспитанника и стремиться педагогически правильно управлять процессом его взаимодействия с окружающими людьми.

Д. 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. В них работают квалифицированные специалисты, которые готовы провести диагностику и дать рекомендации для работы с детьми девиантного поведения в домашних условиях, либо посоветовать обратиться в специализированные центры по работе с ними.

Е. Повышение роли специальных учреждений по перевоспитанию и исправлению девиантного поведения детей и подростков.

В специализированные воспитательные (перевоспитательные) центры детей 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.

Ж. Развитие сети центров по решению социально-педагогических проблем детей, подростков, юношества: педагогической коррекции, педагогической реабилитации; медико-социально-педагогические — преодоления детского и юношеского алкоголизма, наркомании, а также реабилитации жертв насилия, социальной виктимологии.

3. Использование позитивных возможностей средств массовой информации и ограждение детей и подростков от их негативного влияния.

Известно о большой роли средств массовой информации (СМИ) в формировании мировоззрения детей и подростков. Современные СМИ дают исключительно разнообразную, многоплановую информацию без учета аудитории. Активно внедряется в быт современной семьи видеотехника с ее огромными информационными возможностями.

Исследования отечественных и зарубежных специалистов свидетельствуют о пагубном влиянии на молодежь информации и видеопродукции, пропагандирующих насилие, свободный секс, идеи легкого бизнеса. Эта информация бесконтрольно и активно демонстрируется по всем каналам телевидения, широко представлена в виде видеокассет. Они (телевидение, видеофильмы) постепенно формируют образ действий у людей, не имеющих твердых нравственных основ, выступают, как уже отмечалось, своего рода учебными пособиями по криминальной деятельности.

И. Приобщение детей и подростков к участию в позитивных общественных центрах, организациях (спортивных, культурно-досуговых, туристских, театральных и др.).

К. Всемирная активизация самовоспитания, самовоспитательной деятельности по исправлению и преодолению негативных качеств и привычек, помощь и поддержка молодого человека в работе над собой.

Таким образом, в этой главе 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.

ВОПРОСЫ П ЗАДАНИЯ

1. Что понимается под отклоняющимся, а также социально-негативным (дсвиантным) поведением человека?
2. Дайте классификацию основных проявлений социально отклоняющегося поведения людей.
3. Назовите и дайте характеристику основных групп факторов, обуславливающих формирование социально-негативного поведения детей и подростков.
4. Какова роль семьи в формировании социально отклоняющегося поведения детей и подростков?
5. Назовите основные направления педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения детей и подростков.
6. Раскройте содержание педагогической деятельности, направленной на повышение воспитательной роли семьи в предупреждении и преодолении отклоняющегося поведения детей.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Девиантное поведение подростка, истоки и особенности проявления.
2. Индивидуальный подход в преодолении девиантного поведения ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Байярд Р.Т., БайярдД.* Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. М., 1995.
2. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. М., 1993.
3. *Васильев В.П.* Юридическая психология. СПб., 1997.
4. *Герасимов В.Н.* Основы превентивной педагогики. М., 1995.
5. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения. М., 1996.
6. *Натанзон Э.Ш.* Трудный школьник и педагогический коллектив. М., 1984.
7. Рабочая книга социального педагога: В 2 ч. Орел, 1995. Ч. II.
8. Формы и методы предупреждения педагогической запущенности и правонарушений подростков. М., 1989.
9. *Шилова Т.А.* Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. М., 1995.

Глава 11

Трудновоспитуемые дети: сущность, причины, проблемы

Существует мнение, что нет плохих учеников, есть плохие учителя, следовательно, нет и трудных детей. Их придумали горе-педагоги для того, чтобы как-то объяснить свое неумение воспитывать. Слово *трудные* брали в кавычки. Нет трудных детей — есть «трудные» дети, а это не одно и то же. Однако в воспитательной работе встречаются *благополучные*, не требующие каких-либо усилий дети, а также представляющие определенные сложности для воспитателей. Среди них выделяют трудновоспитуемых. Они имеют свои особенности и характеризуются определенными проявлениями. Для раскрытия сущности проблемы необходимо рассмотреть следующие вопросы:

- 1) понятие «трудновоспитуемый» в социальной педагогике;
- 2) типичные группы трудновоспитуемых и особенности воспитательной работы с ними;
- 3) формы проявления трудновоспитуемости и проблемы воспитания трудновоспитуемых.

§ 1. Понятие «трудновоспитуемый» в социальной педагогике

Это понятие встречается и в специальной литературе, и в повседневном лексиконе воспитателей. В старое время использовалось выражение — «дети трудные в воспитательном отношении». До настоящего времени понятие «трудные дети» не имеет общепринятой трактовки у психологов и педагогов. Это связано со слабостью и многоаспектностью явления, именуемого трудновоспитуемостью. Историко-педагогический подход позволяет выделить в проблеме наиболее существенное.

Понятия «трудный ребенок» и «трудновоспитуемый» не одно и то же. Под *трудновоспитуемым* понимается такой ребенок, которым для конкретного воспитателя (воспитателей) представляет определенные сложности. Это проявляется в поведении ребенка, его отношении к другим детям, воспитателю, воспитательному воздействию. Термин «трудный ребенок» включает в себя сложность в обеспечении направленного развития, обучения и воспитания, обусловленное его особенностями познавательной деятельности, возрастного развития (подрост-

ток) и пр. Однако изложенные различия не позволяют достаточно четко отделить одно понятие от другого, поэтому их часто рассматривают как синонимы.

Одними из ранних исследователей проблемы трудновоспитуемых детей в России были врачи. Практически именно к ним прежде всего обращались родители с этими проблемами, и им приходилось их решать. Они писали статьи в журналы, брошюры по проблемам трудновоспитуемости (А. Дернова-Ярмоленко, М. Перфильев).

Среди педагогов и психологов, опубликовавших работы по проблемам трудновоспитуемое™, были те, кто непосредственно работал в системе исправления, перевоспитания. Дриль, Кашенко, Сорока-Росинский, Макаренко и другие.

Известный ученый—педагог, психолог, юрист и общественный деятель Дриль¹ многие годы жизни посвятил исследованию проблем социального отклонения у детей и путей его преодоления. Он уделил значительное внимание исследованию причин, способствующих формированию детей, которые требуют исправления. Он одним из первых ввел понятие медико-психологической диагностики детей в исправительных учреждениях и особенностей воспитательной работы с ними.

Перфильев — детский врач, работавший с трудновоспитуемыми детьми и их родителями, в своей статье «Что такое дети, трудные в воспитательном отношении?» (1889) писал, что вначале родители «замечают какие-либо особенности или странности в ребенке, с которыми они не могут справиться самостоятельно, и потому иногда даже очень рано обращаются за разъяснением к врачу (гораздо чаще, впрочем, этого не бывает); затем ребенок вступает в школьный период и проявляет свои особенности или странности еще в большей мере, причем педагоги или вовсе не замечают, или игнорируют их, или же перетолковывают их по-своему, — и, наконец, когда зло уже запущено или даже непоправимо, обращаются к врачу, ищут его всемогущества».

Кашенко отмечал, что родившееся физически здоровое существо имеет от природы возможности полноценного развития в благоприятных условиях. На практике таких условий не существует, и формированию ребенка сопутствуют неблагоприятные факторы, в том числе бо-

¹ Дриль Дмитрий Андреевич (1846—1910) — ученый, юрист, психолог, педагог и общественный деятель. С его именем связано становление отечественной криминологии и пенитенциарной (исправительно-трудовой педагогики). Он окончил юридический факультет Московского университета (1873) и там же прошел медицинскую подготовку. Защитил диссертацию по теме: «Малолетние преступники» и с 1897 г. возглавлял отдел исправительно-воспитательных заведений при главном тюремном управлении МВД Российской империи. Вместе с В.М. Бехтеревым является основателем психоневрологического института. С осени 1910 г. в этом институте начал читать лекции.

лезни, которые затормаживают его физический и интеллектуальный рост, искажают его эмоциональную конституцию, делают недостаточными его способности и неадекватными реакции на окружающие явления. В таких случаях мы говорим о трудных детях, подчеркивая характерную особенность их жизненных проявлений (а также и в педагогическом плане), выражающихся в устойчивых отклонениях от нормы формирующейся личности, обусловленных физическими или умственными недостатками и в неадекватной форме поведения.

Наиболее типичными причинами (факторами) формирования детей, трудных в воспитательном отношении, Перфильев, Кашенко, Сухомлинский и другие указывали следующие:

а) наследственные: ребенок наследует от своих предков и родителей психофизиологические особенности своего организма, так или иначе обязательно влияющие на его развитие и весь склад будущего Я, способствующие формированию особенностей характера, уклонений, которые не всегда быстро и ясно обнаруживаются родителями и педагогами;

б) своеобразия, приобретенные с рождения: недоношенность, хилость и слабость организма, особенности развития и функционирования тех или иных органов и многие другие, существенно влияющие на его последующее развитие, формирование тех или иных отрицательных качеств и свойств личности;

в) своеобразия, приобретенные в раннем возрасте вследствие многообразия факторов, обуславливающих уход за ним:

- искусственное вскармливание;
- передача болезни от кормящей матери;
- бытовые условия;
- болезни и особенности их протекания;
- очевидная или незаметная, но постоянная недостаточность питания;
- ушибы головы, травмы и многое другое.

Все это иной раз сразу не обнаруживается, но постепенно накапливается и влияет на психику ребенка, впоследствии сказываясь на ходе его индивидуального развития;

г) неумение родителей наблюдать и видеть своеобразие ребенка, нуждающегося в особо направленном развитии и воспитании. К таким детям относятся:

— *гиперактивные* здоровые и нет, чаще «нервные», бойкие, легковпечатлительные, непоседы;

— *гипоактивные* — обыкновенно вялые, бледные, болезненные, малоподвижные, далеко не так восприимчивые, более упрямые, своенравные, сильнораздражительные и пр.;

— *отличающиеся пластичностью психики и повышенной восприимчивостью*. Их (особенно маленьких детей) возбуждает или парализует агрессивность школьной суеты — беготня, шум, крик, особенно крик учителя, даже когда он кричит не на них. От крика ученик буквально цепенеет, застывает. Страх настолько сковывает ребенка, что он не слышит даже собственного имени; речь учителя теряет смысл, он не может понять, о чем тот говорит. Бывает, что 15—20 минут урока выпадают из сознания ученика. Он продолжает механически делать то, что делал до того времени, когда страх оглушил, ошеломил его сознание. Под влиянием этого чувства он в течение продолжительного времени не может нормально развиваться, т.е. самое драгоценное время упущено для полноценного умственного развития (Сухомлинский);

— *одаренные*, оказавшиеся в среде отчуждения, неприятия. Такое явление имеет место, вследствие различных возможностей этого ребенка и основной массы детского коллектива в познавательной деятельности и неадекватности их проявления;

— *с замедленным умственным развитием* (не умственно отсталые, а нормальные дети), в воспитании которых в дошкольные годы допущены ошибки;

— оказавшиеся в состоянии дезадаптации (начало пребывания в детском саду, переходе из детского сада в школу, при переходе в другой школьный коллектив и пр.) и не умение воспитателей осознать это, провоцируя неадекватное поведение и негативную деформацию личности. Данный факт особенно отрицательно проявляется, когда и сама среда оказывается по отношению к этому ребенку агрессивной;

д) воспитание, воспитательные действия без учета индивидуальных особенностей ребенка, педагогические упущения в работе с ним. Детское сердце легко ранимо. В учении, вообще во всей школьной жизни при невнимательном или равнодушном отношении к ребенку появляется множество острых углов и подводных камней, создающих условия для потрясений, с которыми он не может справиться. К таким факторам относятся:

— *недостаток (отсутствие) должного воспитания в годы раннего детства* (от года до семи-восьми лет). Чем дальше от рождения начинается воспитание разума, тем более трудновоспитуем человек в интеллектуальном плане. Данный фактор проявляется либо в ошибочном мнении: чтобы ребенок учился, до поступления в школу его сознание должно оставаться как чистая доска: не надо учить его писать и читать, либо в неумении создавать обстановку, способствующую развитию стремления ребенка к познанию в дошкольный и начальный школьный период. Если этого нет, т.е. по существу нет умственного воспитания, и возникает задержка умственного развития.

В умственном воспитании важная роль принадлежит любознательности. Она пробуждается в ребенке незаметно для тех, кто его окружает. Ее истоки в самой природе человека. Исследования специалистов убедительно показывают, что ее можно развивать, тормозить и даже «закупорить». Знакомя ребенка с теми или иными вещами, предметами, явлениями, воспитатель обеспечивает его направленное развитие, которое могло бы удовлетворить воспитателей. И чем больше открытий, тем больше все новых и новых вопросов возникает у ребенка, тем больше он изумляется, радуется. Если этого не происходит, то у ребенка формируется *невосприимчивость, непонятливость, тупость*, которые делает его трудным в обучении и воспитании;

— *несправедливость*, оскорбляющая, уязвляющая самолюбие, вызывающая у ребенка возмущение и рождающая в его душе самые разнообразные *формы активного и пассивного протеста*. То, что у взрослого вызывает легкое волнение, у ребенка может стать источником большого горя;

— *грубость и бестактность* по отношению к ребенку, способствующие усилению его возбуждения. Пережив подобное состояние, ребенок нередко прибегает к совершенно неожиданной форме активного протеста — действиям на зло, к кривлянью, паясничанью и пр. Ему легче предстать в роли беззаботного шалуна, даже шута. В конце концов окружение привыкает к тому, что он кривляется и паясничает. Это очень опасное состояние — притупление чувства чести, гордости. Нельзя допускать, чтобы ребенок перестал уважать сам себя, дорожить собственной честью, перестал стремиться быть лучше, чем он есть;

— *равнодушие* по отношению к ребенку, негативно сказывающееся на его нежной, чуткой натуре. Оно вызывает у него потребность изменения отношения к себе, и он *разными формами старается привлечь внимание*. Это могут быть истерические проявления, неординарные показательные действия, агрессивность по отношению к окружающим;

— *стремление некоторых родителей поставить воспитание на «научную» основу*, что приводит к нивелированию своеобразия собственного ребенка в угоду новомодным тенденциям избранной «педагогики». Часто такие родители используют определенную книгу и пытаются дословно реализовать ее советы в воспитании, увлекаются специально подобранными игрушками, не соответствующими интересам и потребностям ребенка, создают искусственный круг общения, выискивают у ребенка «таланты и наклонности», очень часто мнимые или отвечающие существующей «моде», и начинается дрессировка,

ломка ума, чувства и воли ребенка, доходящие до истинной пытки и каторги для него. В итоге это приводит к деформации его личности, вплоть до трагедии;

— *«сильные», «волевые» меры воздействия на ребенка в семье.* Послушание и повиновение не должны основываться на страхе, который порождает обман, лицемерие, подхалимство;

— *«устройство» родителями своего ребенка в престижные детские сады, школы, гимназии, без учета его индивидуальных возможностей и склонностей.* В таких учреждениях нередко имеет место перегрузка ребенка, его неспособность справиться с учебной программой, что приводит к серьезным нервным срывам, раздражительности и другим негативным последствиям;

— *попустительство в воспитании* — «свободное воспитание» без учета его негативных последствий. В этом случае часто воспитание вообще отсутствует, а впоследствии это ведет к бесконтрольности и полной неуправляемости в отношении ребенка;

— *ошибки воспитания,* способствующие формированию у ребенка отрицательных позиций, интересов, привычек, установок и пр.;

— *отсутствие общественного воспитания,* стремление родителей изолировать ребенка от внешней среды. Изоляция от реальной жизни формирует «искусственность» и ограниченность личности. Такому ребенку приходится очень трудно в последующем самопроявлении в школьной среде, в общении со сверстниками. Он не знает, как лучше себя вести с ними. Все это способствует его изоляции, сдерживанию активности, насмешкам сверстников, а порой и издевательствам с их стороны или, наоборот, его неадекватным действиям и поступкам, последствия которых трудно прогнозировать;

е) проблемы семьи, отражающиеся на воспитании ребенка:

— *ребенок, которого не ждали* и вызванное этим негативное отношение к нему;

— *отсутствие подлинно человеческого окружения в детские годы.* Существует поговорка «с кем поведешься, от того и наберешься». Нелучшее окружение способствует усвоению опыта соответствующего поведения и отношения;

— *приниженное или недостаточно почетное положение матери в семье.* Неуважение к матери ведет к игнорированию ее воспитательного воздействия и формированию понимания того, что необязательно слушаться тех, кто делает какие-либо замечания и наставления. У мальчиков от этого может сформироваться негативное отношение к представительницам противоположного пола;

— *отсутствие отца или его положительного воспитательного влияния* на ребенка;

— *агрессивность семейного быта*, способствующая формированию у ребенка напряженности, переходящей в страх со всеми вытекающими из этого явления негативными последствиями;

— *самоустранение родителей от воспитания ребенка* по различным причинам: «служебной» занятости; из-за желания пожить для себя, пока молоды; перекладывание воспитания на бабушек, дедушек, других воспитателей. Такие родители часто считают, что, пока ребенок маленький, он ничего не понимает, а когда подрастет, вот тогда и займется его воспитанием и др.;

— *отсутствие единства требований, согласованности действий в процессе воспитания;*

— *отсутствие внутренней дисциплины и порядка в семье*, положительных воспитательных примеров, фактических образцов для подражания;

ж) случайно попавшая книга, телевизионная передача далеко не детского содержания, возбуждающие ранний не по возрасту интерес и поиск ответа не у родителей, а у знакомых;

з) улица в широком смысле слова, со всеми ее житейскими сторонами:

— *отрицательные примеры старших;*

— *круг новых знакомых далеко не лучшего поведения*, совместные поиски приключений и пр.

Изложенное показывает, как много факторов могут способствовать формированию трудновоспитуемости ребенка. Каждый ребенок трудновоспитуем по-своему, и в каждом случае для этого есть свои причины. Одни возникают вследствие своеобразия развития ребенка, его неугомонности и активности, другие — результат негативного воспитания, влияния среды, третьи — следствие нарушения в развитии и недостатков воспитания и пр.

§ 2. Типичные группы трудновоспитуемых и особенности воспитательной работы с ними

Под воздействием многочисленных факторов формируется своеобразие трудновоспитуемого. Сорока-Росинский, педагог, который всю свою деятельность посвятил работе с трудновоспитуемыми, обращал внимание на то, что ребенок трудновоспитуем «по причине сложности и богатства своей природы: молодое вино ведь всегда сильно бродит; сильные и талантливые природы развиваются зачастую бурно, а с другой стороны, умеренность и аккуратность, столь милые сердцу многих педагогов, вовсе не всегда говорят о чем-нибудь ценном в духовном отношении». В статье «Трудновоспитуемые» (1924) им дана достаточно образная и аргументированная типизация таких детей.

По своей сути они отличаются от своих сверстников в самопроявлении и восприятии воспитательной работы с ними. В широком смысле «трудновоспитуемый» представляет собою отклонение от нормы. При этом такие отклонения автором характеризуются следующим образом.

1) Ребенок, по своему развитию находящийся ниже нормы (не соответствующий уровню нормально развитого ребенка его же возраста). Сорока-Росинский называл эту категорию субнормностью (от лат. sub — под и norma — образец).

2) Ребенок, характеризуемый определенной одаренностью, его отличает повышенное развитие в качественном или количественном отношении. Эта категория была названа *супранормностью* (от лат. supra — над, выше и norma — образец). К супранормным относятся одаренные дети, не способные адекватно реализовать свои возможности в условиях среды их жизнедеятельности.

3) Ребенок, характеризуемый уклонением от нормы в узком смысле слова. Такая категория характеризовалась как *денормность* (от лат. de — приставка, означающая отсутствие или понижение чего-либо и norma — образец). В каких-то направлениях этот ребенок не достиг уровня нормального развития, что сказывается на его поведении, отношениях, возможности в самореализации.

На практике очень трудно провести черту не только между денормностью и супранормностью, но даже между субнормностью и супранормностью. Неумение воспитателя понять особенности ребенка чаще всего выступает основным фактором формирования у него трудновоспитуемости.

Природа отклонения у каждого ребенка своя. По совокупности она может быть обусловлена влиянием:

а) *внешнего фактора* — Сорока-Росинский называл это *экзогенным* (от греч. eho — снаружи, вне и genos — происхождение) фактором. Свообразие детей этой группы объясняется главным образом внешними условиями среды и воспитания;

б) *внутреннего фактора* — результата какой-нибудь органической особенности душевной или нервной природы ребенка. Такая категория определялась *эндогенным* (от греч. endos — внутри и genos — происхождение) фактором. Дети этой группы характеризуются внутренними отклонениями в развитии, сказывающимися на их отношениях и поведении. В этом случае внешние факторы способны ослаблять влияние внутренних или, наоборот, усиливать их негативное проявление.

Изложенное позволило Сороке-Росинскому выделить три типичные группы трудновоспитуемых детей.

Первая группа. Это нормальные дети, которые под воздействием внешних факторов деформированы. Трудновоспитуемость их определяется глубиной деформации личности, ее нравственных (духовных) основ. Она имеет место в виде:

- *нормально развитые дети со сравнительно поверхностной деформацией личности.* Это такая деформация, которая не успела еще изменить, «изуродовать» нравственные устои (духовности) личности;

- *нормально развитые дети с глубокой деформацией личности.* Она проявляется в значительных изменениях в психике ребенка, деформации нравственных устоев (духовности) личности, в формировании у него негативных установок, привычек и склонностей.

Вторая группа. Это дети, которые под воздействием внутренних факторов имеют психические отклонения (эмоциональная возбудимость, слабость сдерживающих центров и сильная склонность ко всякого рода душевным переживаниям и др.), существенно сказывающиеся на их нравственных позициях, привычках, склонностях и проявлениях. Эти отклонения — следствие тяжелой наследственности, различные органические дефекты нервной системы и психики. Такие дети не нуждаются в специальном медицинском режиме. К ним относятся:

- *дети с общей неустойчивостью психики.* Для них характерны, плохая сопротивляемость психики вредным влиянием, повышенная эмоциональная возбудимость, слабость сдерживающих центров и сильная склонность ко всякого рода душевным переживаниям. К представителям этой группы относятся психоневротики, истерики, неврастеники, дети с разного рода дефектами в эмоциональной и волевой сферах. Дать общую характеристику этой группе очень трудно ввиду удивительного разнообразия проявления неустойчивости психики;

- *дети, имеющие отклонения в психике вследствие дурной наследственности либо из-за тех или иных органических недостатков, приведших к более или менее стойкому повреждению нравственной основы личности.*

Исправить такого ребенка в короткий срок невозможно. Он нуждается в специальном (исправительном) образовательном учреждении. Работая с ним, вполне достаточно дать ему знания и привить умения в области какого-нибудь ремесла, может быть, он найдет впоследствии более выгодным заниматься им, а не противоправными действиями, например воровством;

- *дети с общей внутренней деформацией психики, сохраняющей равновесие.* Внешне у такого ребенка может быть все благополучно: он способен прилежно учиться, не нарушать дисциплину, выполнять общественные поручения, принимать участие в кружковых занятиях.

Однако ему не хватает позитивной (нравственной) внутренней основы (ядра), порядочности, чувства чести. Для него характерны грубость по отношению к воспитателям, беспредметная дерзость, только чтобы показать себя, похвастать перед товарищами, агрессивность по отношению к слабым, стремление унижить их, принудить служить себе, безоговорочно подчиняться, выполнять все, в том числе противоправные действия по его указанию. Все это способствует занятию в среде сверстников лидерского положения. Такой ребенок способен активно противодействовать работе воспитателей в обычных образовательных учреждениях. Он нуждается в специальном исправительном учреждении.

Третья группа трудновоспитуемых — одаренные дети (супранормные). Человеческая психика настолько богата и разнообразна, законы ее самоорганизации так сложны и причудливы, что часто выдающиеся люди оказываются таковыми только потому, что вся энергия их психики сосредоточилась в одной какой-нибудь ее части, дав ей удивительное богатство и силу, но обеднив другие стороны души. Судьба такого человека зависит иногда от простой случайности. Если внешние условия жизни сложатся так, что ему удастся реализовать сильную и богатую сторону своей психики, все будут считать его выдающимся человеком, и он действительно им станет. При неблагоприятных внешних условиях это будет типичный неудачник.

За примерами недалеко ходить: Ньютон был в школе очень неспособным учеником, Бисмарк еле-еле мог двигаться вперед и тоже считался тупицей, Линней только по счастливой случайности не закончил своей карьеры сапожником, Дарвин в юности — типичный шалопай и лентяй, Руссо был дефективен во многих отношениях — и все-таки все эти люди оказались талантливыми во многом благодаря своей активности, самообразованию и самовоспитанию.

Под одаренными натурами подразумевают детей с характерами, в которых проявляются:

- а) *способности к творческой переработке воспринимаемых материалов, хотя бы в виде достаточно высокой работоспособности;*
- б) *повышенная одаренность, хотя бы и односторонняя;*
- в) *нормально развитые нравственные чувства.*

При отсутствии у ребенка работоспособности или нравственного чувства, как бы богато одарен он ни был, необходимо признать его отклонения. Подтверждением данного факта, подчеркивает Сороки-Росинский, выступает сама жизнь. Наиболее типичными представителями трудновоспитуемых среди этой категории детей являются:

- а) *дети с психической неустойчивостью и определенной одаренностью.* Для этой категории характерны истеричность, демонстратив-

ность и бурность проявления чувств, неподчинение правилам дисциплины. При определенных условиях они могут отличаться примерным поведением. Одновременно они обладают достаточной одаренностью, которая может проявляться в соответствующей сфере (артистизм, художественное творчество, мастерство в чем-либо и т.д.), полны творческой энергии, всегда чем-нибудь увлечены и все делают с упоением, вдохновенно, очень серьезно для своих лет относятся к учебе, у них есть свои интересы (например, литература, политика и пр.). Такой ребенок может и не иметь отрицательных привычек, он очень привязывается и к школе, и к отдельным людям, которых считает знающими и которые удовлетворяют его ненасытной жаждой знания. Педагог видит в нем высшую, избранную и сложную индивидуальность;

б) дети физически слабые, психически благополучные, со средними способностями и определенной одаренностью. Они вполне владеют собой, способны к проявлению талантов, имеют свой стиль, своеобразие в деятельности. О таком ребенке можно говорить, как о будущей крупной величине в определенной области (например, в литературе, искусстве и пр.), если только вдохновение не оставит его и будут иметь место соответствующие условия. В школьных занятиях он проявляет лень, не желая заниматься вместе с классом, не признает никакого авторитета и считает, что сам лучше всяких учителей знает, чем и как ему заниматься. Увлекается чтением различной литературы, какой-либо практической деятельностью (например, рисованием, искусством или другой, которая его вдохновляет), проявляя при этом удивительную работоспособность. Это также пример высокой одаренности, соединенной с большой работоспособностью при довольно развитом нравственном чувстве.

в) дети психически и физически здоровые, талантливые, но под воздействием внешних факторов (семьи или улицы) деформированные. Такие дети в умственном отношении не проявляют одаренности выше нормы. Они испорчены средой. Это негативно сказывается на их отношении к учебе, чтению и вообще к каким-либо высшим духовным запросам. Это практические натуры, с узкоутилитарными устремлениями. Они быстро приспосабливаются к среде, овладевают ситуацией и умеют подчинить себе окружение, превращая его в средство достижения личных (эгоистичных) целей («рабов» — так характеризовал их Сорока-Росинский). Преодолевать создаваемое ими негативное влияние на окружение исключительно сложно, так как они умело используют своих «рабов» — неоплатных должников, буквально находящихся у них в рабстве и исполняющих всевозможные поручения за небольшую плату.

Изложенное выше свидетельствует о достаточно большом разнообразии типов трудновоспитуемых (см. схему 1).

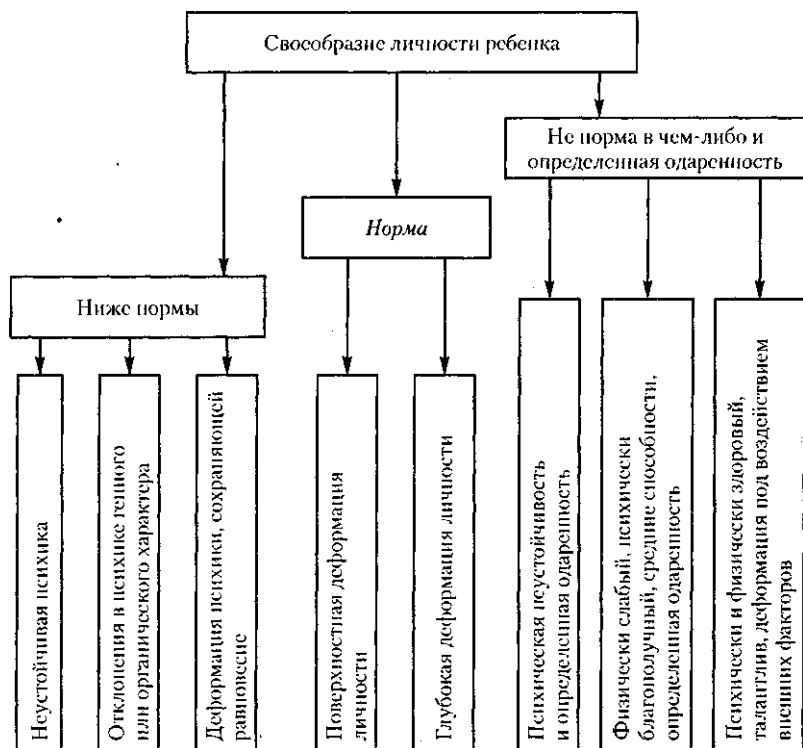


Схема 1. Типичные категории трудновоспитуемых

§ 3. Формы проявления трудновоспитуемости и проблемы воспитания трудновоспитуемых

Трудновоспитуемость — явление многоаспектное и одновременно интегральное. Известный русский ученый, врач и педагог П.Ф. Лесгафт (1837—1909) выделил характерные типы школьников: лицемерный, честолюбивый, добродушный, забитый — мягкий, забитый — злобный, угнетенный. Причины формирования каждого из них определяются прежде всего теми условиями семейной жизни, в которых воспитывается ребенок. Любой тип своеобразно проявляется в отношениях со сверстниками и воспитателями. Для воспитателя учет и

педагогическая деятельность по преодолению его негативного своеобразия представляет определенные трудности.

Как отмечалось, трудновоспитуемость характеризуется проявлением неприятия требований воспитателя. Практика свидетельствует о том, что можно выделить следующие формы проявления:

- *открыто-экстремистское* (попытки блокировать, нейтрализовать влияние воспитателя посредством оговора, создания психологического вакуума, «приклеивания» насмешливых кличек, демонстрации непризнания и т.п.);
- *скрыто-экстремистское* (внешне поддерживая действия воспитателя, особенно в его присутствии, но делая все, чтобы противостоять их реализации);
- *открыто-агрессивное* в виде бойкота действий воспитателя, своими действиями, открыто активизируя окружающих на противодействие;
- *саркастическое*, проявляющееся не только в недоверии к воспитателю, но и неверии в его цели и способы их достижения;
- *скрытое-исподтишка*, внешне относясь безразлично или поддерживая воспитателя, его положительные и отрицательные действия, одновременно подстрекая других к противодействию. Одна из самых омерзительных форм проявления позиции личности;
- *безразличное*, выражающееся в невосприятии и не реагировании на действия воспитателя;
- *формальное по отношению к личности и деятельности воспитателя*, проявляя недоверие к нему. Оба, и воспитатель, и воспитуемый, в данном случае как бы живут в совершенно разных временных и пространственных измерениях.

Важнейшая задача различных категорий воспитателей — обеспечение наиболее целесообразной педагогической деятельности по *предупреждению трудновоспитуемости* детей и подростков. В этих целях необходимо:

- глубокое знание родителями своего ребенка, воспитателями отличительных особенностей воспитанников;
- умение педагогически грамотно учитывать многообразие факторов, влияющих на своеобразие развития и воспитания ребенка, формирование у него трудновоспитуемости;
- умение наиболее целесообразно реализовать свои воспитательные возможности в работе с ним;
- умение научить ребенка видению мира, развивать его умственные способности с самого раннего детства;
- умение педагогически грамотно организовывать взаимодействия основных субъектов воспитания.

Педагогу принадлежит важная роль в предупреждении формирования трудных в воспитательном отношении детей. Для достижения этой цели он может привлекать и других воспитателей, общественность.

Не менее важна задача воспитателей уметь строить воспитательную работу с трудными в воспитательном отношении детьми, разрешая их проблемы.

В воспитательной работе с трудновоспитуемыми требуется особая настойчивость и педагогическая целесообразность. Интенсивный воспитательный процесс, объектом которого выступает трудновоспитуемый, имеет своей целью известную гармонизацию психики ученика, придание ей наивысшей устойчивости. Создавая наиболее оптимальные условия для этого, воспитатели способствуют максимальному раскрытию дарований каждого.

Генеральный путь преодоления трудновоспитуемости в максимальном раскрытии индивидуальности — «самости» ребенка (для него самого, родителей, воспитателей) и организации единства взаимодействия всех субъектов и объектов по ликвидации этого явления на основе превращения объекта (трудного ребенка) в активный субъект этого взаимодействия.

Обычные методы и приемы воспитания, которые приводят к хорошим результатам работе с основной массой детей, к трудным детям не подходят. Для них нужны другие методы и приемы. У каждого из них есть что-то особенное, личное, не похожее на иных трудных детей: свои причины, свои отклонения от нормы, свои пути развития. Для педагогически грамотной работы с трудновоспитуемыми требуется прежде всего выявить эти причины и индивидуальные особенности ребенка.

Так же как врач тщательно исследует организм больного, ищет и находит истоки болезни, чтобы приступить к лечению, так и педагогу необходимо вдумчиво, внимательно, терпеливо исследовать, изучать умственное, эмоциональное, нравственное развитие ребенка, искать и находить причину, в силу которой он стал трудным. Благодаря полученному знанию он определяет и применяет на практике такие меры воспитательного воздействия, которые бы учитывали особенности индивидуального мира этого ребенка.

Необходимо, чтобы трудные ученики были для педагогов прежде всего воспитанниками, чтобы учение для них стало сферой утверждения высокого человеческого достоинства. Макаренко подчеркивал: бить на красоту, на чувство собственного достоинства — бить наверняка.

В каждом конкретном случае воспитательная работа имеет свое содержание. Раскрыть различные технологии воспитания и перевос-

питания практически невозможно. Здесь не всегда нужна изоляция ребенка от естественной среды, обычных условий, в которых он живет. В то же время в работе с отдельными трудновоспитуемыми обычные условия воспитания неприемлемы. Им нужны специальные образовательные (исправительные) учреждения, уровень строгости в которых, режим и организация воспитательной работы соответствуют глубине деформации личности и агрессивности проявлений. Обычные учреждения для них бесполезны, а для окружающих их детей они опасны.

Считается, что «подтянуть» трудного ребенка можно, заставив его выучить определенный материал. Такой подход ошибочен. Нельзя достигнуть качественного изменения, в умственной деятельности трудного ребенка какими-то чрезвычайными мерами, особыми средствами воздействия на его волю. Нельзя заставить быть умнее. После использования «волевых» становятся бессильными те средства, которые необходимо применять и которые являются единственным выходом.

В качестве примера воспитательной работы можно привести технологию практики по преодолению трудностей в обучении, изложенную Сухомлинским.

1. Укреплять у ребенка веру в свои силы и терпеливо ждать того момента, когда произойдет хотя бы маленький сдвиг в его умственной деятельности. Сдвиг этот по существу очень маленький, с первого взгляда он может показаться просто случайной удачей. Но эта удача переживается ребенком как радостный успех, из которого он черпает новую энергию.

2. От успеха к успеху — в этом заключается умственное (и не только) воспитание трудного ребенка.

3. Поддерживать позитивную деятельность ребенка, стимулировать его познавательную активность. Если ему что-то не удалось сегодня, то не ругать, не оглушать его «двойкой». Не следует оценивать его результаты, согласно инструкции об оценке успеваемости. Такой ребенок требует других критериев оценки. На начальном этапе его результаты следует сравнивать с его прежними достижениями. Слабое, хилое растение нуждается в специальном уходе и поддержке.

4. Стараться, чтобы ребенок не оказывался в безысходном положении, в безнадежности.

5. Исключительная внимательность и терпеливость на уроке, где трудный ребенок находится рядом с более способными детьми. Ни одним словом, ни одним жестом нельзя дать ему почувствовать, что учитель перестал верить в его будущее.

6. Стремиться, чтобы на каждом уроке трудный ребенок делал какой-то, пусть самый незначительный, шаг на пути познания, добивался какого-то успеха.

7. Не бояться того, что на протяжении нескольких недель, может быть, и месяцев трудный ребенок выполняет задания не той трудности, что основная масса учащихся. Пусть делает специально подобранные для него задания — оценивайте их результат.

Последовательно, настойчиво и в то же время терпеливо и терпимо относиться к непонятливости трудного ребенка. В этом случае можно надеяться, что у него наступит то, что можно назвать озарением. Это станет могучим эмоциональным толчком. Душевная чуткость, знание психики ребенка, терпеливость и настойчивость — все это способствует тому, что умственное развитие трудного ребенка постепенно выравнивается, он перестает быть трудным.

Эти идеи и позиции Сухомлинского получили свое блестящее развитие в опыте педагогов-новаторов в конце XX в. (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталов и др.).

Итак, причины и факторы трудновоспитуемого™ многоаспектны и многоуровневые. Они взаимодействуют и взаимообусловлены. Знание причин, личностный уровень взаимодействия с ребенком — основной путь к успеху по предупреждению и преодолению трудновоспитуемости.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте сущность понятия «трудновоспитуемый».
2. Назовите основные наследственные причины формирования детей, трудных в воспитательном отношении.
3. В чем состоят приобретенные своеобразия, обуславливающие формирование детей, трудных в воспитательном отношении?
4. Укажите ошибки и упущения родителей в воспитании ребенка, обуславливающие сто трудности в воспитании.
5. В.Н. Сорока-Рос ийский о трудновоспитуемых, характеризующихся глубиной деформации личности под воздействием внешних факторов, и их особенности.
6. Как характеризовал В.Н. Сорока-Росинский трудновоспитуемых, чье поведение обусловлено воздействием внутренних факторов, и их особенности.
7. Как характеризовал В.Н. Сорока-Росинский трудновоспитуемых, чье поведение обусловлено одаренностью, и их особенности?
8. Назовите основные формы проявления трудновоспитуемости.
9. Назовите особенности деятельности различных категорий воспитателей по предупреждению трудновоспитуемости.
10. Назовите особенности деятельности учителей начальной школы по предупреждению формирования детей трудных в воспитательном отношении.
11. В чем состоят проблемы воспитательной работы с детьми, трудными в воспитательном отношении.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Трудновоспитуемый в семье (па конкретном примере): причины формирования и возможности преодоления.
2. Проблемы воспитательной работы с трудным ребенком в условиях школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., 2000.
2. *Курчинка М.Ш.* Ребенок «с характером». СПб., 1996.
3. *Лешан Э.* Когда ваш" ребенок сводит вас с ума. М., 1990.
4. *Лесгафт П.* Семейное воспитание ребенка и его значение. В 3 ч. // Избр. нед. соч. / Сост. И.Н. Решетень. М., 1988. Ч.Ш.
5. *Сорока-Росинский В.Н.* Педагогические сочинения. М., 1991.
6. *Степанов В.Г.* Психология трудных школьников. М., 1998.
7. *Сухомлинский В.А.* Трудные дети // Избр. произв.: В 5 т. Киев, 1980.

Раздел IV СРЕДА И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Глава 12 Семья как социокультурная среда воспитания и развития личности

Семья — это социокультурный феномен, играющий особую роль в социальной подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе. В ней человек рождается и формируется как личность, перенимая культуру этой семьи и через нее и общества (среды жизнедеятельности).

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) социокультурная среда семьи;
- 2) пути повышения воспитательных возможностей семьи.

§ 1. Социокультурная среда семьи

Основными функциями (от лат. *functio* — функции, исполнение) семьи (специфическое назначение) являются:

- репродуктивная — продолжение рода;
- социализация (ресоциализация) — естественное усвоение социального опыта и становления на этой основе человека как личности;
- воспитательная;
- хозяйственно-экономическая;
- рекреативная — взаимная моральная и материальная поддержка;
- коммуникативная — общение, т.е. в ней осуществляется изначальная подготовка растущего человека к жизни в обществе.

На формирующуюся личность в семье оказывают влияние многочисленные факторы, каждый из которых имеет свои особые социально-педагогические возможности. К основным факторам, оказывающим существенное влияние на ребенка, относят:

Субкультурные — факторы, обусловленные субкультурным своеобразием семьи:

- *состав семьи* (полная или неполная; расширенная, состоящая по крайней мере из двух взрослых пар, обычно представителей двух поколений; преимущественно женский или мужской состав и др.);

- *кровно-родственные* связи членов семьи, определяющие ее своеобразие (родительская или приемная семья; семья второго (третьего) брака; семьи риска и пр.);
- *жизненные условия*, в том числе и материальные, для развития и воспитания детей;
- *морально-психологический климат* семьи (его своеобразие) — фон, определяемый ее социальными ценностями, на котором формируется личность растущего человека.

Факторы, обусловленные воспитательными возможностями родителей. Они отражают возможности членов семьи в передаче (формировании) культуры ребенку:

- *собственный опыт семейного воспитания;*
- *педагогическая подготовка* (педагогическая культура) родителей;
- *готовность и способность* родителей (родителя) к воспитанию детей и пр.;
- *уровень образования и личная культура* членов семьи как пример для детей;
- *авторитетность* родителей, воспитательная направленность авторитета;
- *родительская любовь* как основа воспитания, ее рациональность во взаимоотношении с ребенком, искусство и умение любить ребенка, родительская нелюбовь;
- *отношение родителей* к воспитанию ребенка.

Факторы, обусловленные непосредственной воспитательной деятельностью родителей:

- *уход за ребенком*, его педагогическая целесообразность для укрепления здоровья, умственного и нравственного развития, формирования навыков самообслуживания;
- *преобладающий тип* семейного воспитания; *искусство воспитания* (экспериментальность и разумность, реализация советов «умных» книг, знакомых, «педагогических авторитетов», опыта других, их проявление в педагогической деятельности родителей);
- *умение создавать условия* для стимулирования направленного развития и воспитания ребенка;
- *управление интересами ребенка* с помощью игрушек и игр, бесед, рассказов, литературы, целесообразного использования программ телевидения, обсуждения книг, телепередач, газетных и журнальных статей, разучивания стихов, изготовления подарков и т.д. и т.п.;
- *создание наиболее целесообразных условий* взаимодействия ребенка со сверстниками и другими людьми;
- *воспитание избирательности* в отношении к среде, людям;

- *динамизм воспитания* с учетом индивидуальности ребенка, его возраста, качественных изменений, достигаемых результатов, средовых условий;
- *приобщение к труду, самообслуживанию* — трудовое воспитание;
- *умение наблюдать и видеть динамику развития и воспитания* ребенка, как позитивную, так и негативную, и использовать полученную информацию в процессе воспитания;
- *типичные ошибки семейного воспитания*.

«Детский» фактор — своеобразие объекта семейной среды субкультурного воспитания:

- *своеобразие ребенка* (единственный, поздний, проблемный, с особыми нуждами и пр.);
- *особенности положения детей в семье* (рождение второго и следующего ребенка; одного пола; разнополые; малая или большая разница в возрасте; многодетная; нормально развивающиеся дети и ребенок с особыми нуждами; дети с особыми нуждами; дети от разных браков; дети от разных браков и общие и др.).

Воспитание ребенка в семье формирует основы социальности человека, становление его как личности, развитие индивидуальности. *Семейное воспитание* — это воспитание детей, осуществляемое родителями или лицами, их заменяющими (родственниками, опекунами). В нем выделяют различные типы, под которыми понимается своеобразие воспитания ребенка в семье, обусловленное общностью каких-либо внешних и внутренних черт, характерными особенностями личностей родителей, направленности воспитания и пр. В соответствии с типом воспитания и формируется личность. Можно выделить следующие:

а) *статусное*:

— *гражданское воспитание* — воспитание гражданина — человека, отвечающего требованиям определенного общества, среды жизнедеятельности, утвержденным принципам, нормам и правилам;

— *светское воспитание* — воспитание, отвечающее требованиям изысканного этикета — «требованиям света»;

— *элитарное воспитание* (от фр. *élite* — элита, наиболее видные представители какой-либо части общества, группировки и т.п.) — воспитание, сложившееся в элитном обществе, группе (направленное воспитание человека для социального предназначения — царских особ, князей и пр.);

— *маргинальное воспитание* (от лат. *marginalis* — находящийся на краю) — воспитание человека, который по своему уровню культуры находится вне рамок («на краю», «на обочине») основных структурных социальных образований данного общества, господствующих в нем социокультурных норм и нравственных традиций.

б) *социального назначения:*

— *национальное воспитание* — воспитание, основанное на национальном опыте, традициях, обычаях и направленное на формирование типа личности — представителя определенной нации;

— *религиозное (конфессиональное) воспитание* — воспитание в соответствии с канонами конфессионального учения и опыта, сложившегося в определенной религиозной среде и конфессии, к которой принадлежат родители;

— *интегральное воспитание* — воспитание, основанное на межнациональном опыте, имеющее общечеловеческий характер, сложившееся под воздействием многочисленных факторов среды и передающееся из поколения в поколение;

— *классовое воспитание* — воспитание человека с учетом своеобразия принадлежности его к определенному общественному классу, которое обосновано отношением к средствам производства, труду, людям;

— *партийное воспитание* — воспитание человека в среде с определенными партийными установками, взглядами, отношениями. В основе его лежит соответствующая идеология. Оно присутствует и в предыдущих воспитаниях. Все зависит от преобладающей у родителей и взрослых формы общественного сознания — научного, религиозного и пр.

в) *отличающееся своеобразием характерологических черт (стиль семейного воспитания)* — способ взаимодействия между родителями и детьми, выражающийся в степени их взаимопонимания, причастности к решению общих проблем, общности мировоззрения и содержания испытываемых друг к другу чувств:

— *авторитарное воспитание* (от фр. *autoritaire* — властный) — воспитание властное (часто не признающее и не прислушивающееся к чужому мнению, уверенное в своем непререкаемом авторитете). В семье это часто проявляется в стремлении родителей как можно лучше воспитать свое дитя, но не знаящих как это лучше сделать. Иногда такое воспитание отражает своеобразие (властность и ограниченность) личности воспитателя;

— *либеральное (анархическое) воспитание* (от греч. *anarchia* — безначалие, безвластие) — воспитание человека без ограничений, на основе полной свободы, вседозволенности. Оно способствует формированию человека недисциплинированного, не признающего авторитетов, власти, беспорядочного и своевольного;

— *гуманистическое воспитание* (от лат. *humanus* — человеческий) — воспитание просвещенного, свободомыслящего и человеколюбивого гражданина;

— *демократическое воспитание* (от греч. *demos* — народ и *kr'tos* — власть) — воспитание человека, приверженного к общественному порядку, способного отождествлять свое место и роль с требованиями общества, активно участвующего в общественной жизни;

— *инфернальное воспитание* (от лат. *infernalis* — находящийся в аду) — воспитание человека, одержимого бурными страстями, демонического;

— *плюралистическое воспитание* (плюрализм — проявление в деятельности и общении широкого спектра мнений, ориентаций, многовариантности оценок, высказываемых индивидом относительно значимых для него ситуаций) — воспитание человека, способного проявлять в своей деятельности и общении широкую эрудицию и гибкость, терпимо относиться к другим мнениям, суждениям, взглядам;

— *прагматическое воспитание* (от греч. *pragma* — действие) — воспитание, основанное на практической деятельности воспитанника и его личном опыте. Оно направлено на воспитание у человека преимущественно тех качеств, которые могут пригодиться ему в реальной жизни (на практике). Результатом является человек-прагматик — практико-ориентированный, деловой человек, преследующий в своей деятельности, поведении и общении только те интересы, которые имеют для него жизненно важное значение;

— *творческое воспитание* (его называют интеллектуальным, инновационным и пр.) — воспитание, основанное на творчески усвоенном знании данных науки о воспитании и достижений реальной практики, осуществляемое с учетом индивидуальности ребенка.

г) *по направленности содержания* — *умственное, нравственное и т.п.* Данные направления рассматриваются в теории воспитания общей педагогики.

На тип воспитания значительное влияние оказывают взаимоотношения и авторитет родителей, их уровень образования и культуры.

Семейные взаимоотношения — субъективно переживаемые взаимосвязи между членами семьи, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний на личностном уровне в ходе совместной жизнедеятельности и общения. Они определяют эмоциональные и деловые отношения в семье, ее микроклимат. Выделяются следующие типы семейных взаимоотношений (А.В. Петровский):

- диктат — доминирующая позиция одного из родителей, выражающаяся в жестких требованиях, правилах, приказах, насилии, угрозах и иных мерах воздействия на других членов семьи;
- опека — чрезмерное внимание ребенку, освобождающее его от трудностей, избавление от «лишних» требований, забот и волнений;

она сдерживает его развитие, формирует иждивенца, не приспособленного к трудностям в жизни, самостоятельным действиям, поступкам;

- мирное сосуществование — позиция, как правило, образованных родителей, придерживающихся принципа: дети должны расти самостоятельными, независимыми, раскованными, свободными; в таких семьях родители живут своей жизнью, а дети — своей;

- сотрудничество — взаимодействие родителей и детей на личностном уровне; при этом имеет место баланс любви, уважения и требовательности к ребенку (впрочем, и к другим членам семьи).

Авторитет родителей — это высокая значимость и признание личных качеств и жизненного опыта отца и матери в глазах детей и основанная на этом сила родительского влияния на их поступки и поведение: послушание и выполнение детьми указаний или советов родителей, осуществляемые первыми ими не из страха перед ними или материальной заинтересованности, а признавая их справедливость и целесообразность.

Макаренко *выделил родительские авторитеты*, негативно сказывающиеся на воспитании ребенка:

- *авторитет подавления* — повседневное воздействие на ребенка своим видом, действиями, жесткое и порой жестокое отношение к нему как личности, его действиям и поступкам;

- *авторитет расстояния* — родители стараются быть подальше от своих детей, встречаясь с ними как начальники;

- *авторитет чванства* — возвышение над окружающими, в связи со своим положением, в том числе и дома;

- *авторитет педантизма* — большое внимание детям на уровне бюрократа, требование к детям, чтобы они относились к ним как к безукоризненному авторитету;

- *авторитет резонерства* — бесконечные назидания и наставления ребенку;

- *авторитет, любви* — стремление повседневно и повсеместно показывать свою любовь к ребенку и ожидание демонстрации любви ребенка к ним;

- *авторитет доброты* — чрезмерная мягкость, доброта, уступчивость по отношению к ребенку;

- *авторитет дружбы* — стремление создать с раннего возраста отношения с ребенком как с равным;

- *авторитет подкупа* — послушание ребенка достигается путем подкупа подарками и обещаниями.

Настоящий родительский авторитет, по мнению Макаренко, основан на примере жизни и работы родителей, их поведении, знании

жизни своих детей и стремлении прийти к ним на помощь ненавязчиво, ненадоёжливо, неутомительно, предоставляя им возможность самостоятельно выбираться из трудной ситуации, формируя свой характер.

§ 2. Пути повышения воспитательных возможностей семьи

Повышение воспитательных возможностей семьи включает решение ряда проблем. Необходимо выявить типичные проблемы и ошибки родителей в воспитании детей и определить те направления деятельности, которые могли бы способствовать повышению их воспитательных возможностей.

Типичные проблемы, обуславливающие негативное воспитательное воздействие родителей на ребенка в семье.

1. «Близорукость» воспитательных представлений (недостаточность знаний, представлений о воспитании, воспитательных ситуациях на различных этапах возрастного развития ребенка). Как следствие — неумение создавать и использовать возможности воспитательной ситуации; появление необоснованных для ребенка требований, вызванных завышенными ожиданиями родителей, нереализованность значимых целей воспитания. Этот феномен условно назван «эффектом самоусиления сопротивления». Он возникает чаще всего в новой социальной среде, при изменении воспитательных требований, когда цели воспитания отличаются или противоречат прежним. Ребенок не понимает, что от него хотят родители, и упорно сопротивляется их воспитательному воздействию.

2. «Фальстарт в воспитании» или нехватка терпения, выдержки перед началом активного этапа воспитательного процесса. Активность многих родителей, возникшая после рождения ребенка (ведение дневника, замеры физиологических данных, тенденции развития речи и т.п.), часто резко падает к 1,5—2 годам. К 2,5—3-летнему возрасту ребенка у них наблюдается своего рода последствия «фальстарта» — преждевременно истраченные силы, известный уровень усталости, переходящий в беспечность и устранение от воспитания. Прозрение, наступающее к 4—5 годам, подтверждает, что время упущено.

3. Воспитание детей «по образу и подобию» своего детства — это наиболее распространенная форма воспитательной деятельности родителей. Такой опыт бывает далеко не лучшим, но он трансформируется родителями с большим упорством, которые не замечают негативных последствий.

4. Противопоставление родительских отношений к детям. Оно возникает: при длительном отсутствии одного из родителей в семье в

силу каких-либо причин; самоустранении одного из родителей от воспитания детей; амбициозности родителей (одного из родителей) и др. Часто мать занимается воспитанием одна, что способствует формированию у нее особой привязанности к ним. Со временем ее потребность во взаимной исключительной привязанности ослабевает. Включение в процесс воспитания супруга нередко сопровождается повышением претензий к детям. Возникает «ревность» в отношении к ним. Все это способствует формированию отношений противопоставления между детьми и родителями, что негативно сказывается на их воспитании.

5. Потворствующая гиперпротекция как отражение хронического «синдрома маленького ребенка» или предпочтение видения в подростке детских качеств. Родители как бы игнорируют взросление детей, чрезмерно опекают их в различных жизненных ситуациях. Рассматривая подростка как «еще маленького и беззащитного», они проявляют к нему чрезмерную жалость и опеку, чем снижают уровень требований, сдерживая его развитие, стимулируя инфантилизм (сохранение в психике и поведении взрослеющего человека особенностей, присущих детскому возрасту). Чем дольше по времени насильно удерживается внимание ребенка на этом образе, тем далее отодвигается процесс обращения его внимания на себя, идентификацию своих половых, возрастных и гражданских качеств в процессе социализации.

6. Атрибутивная (от лат. *attributum* — придавать, снабжать — определенный, относящийся к определению, употребляющийся в качестве определения) проекция — проектирование чего-либо на другого человека. Она является следствием развитого у родителя эффекта «проекции на подростка собственных нежелаемых качеств». В результате проявляется эмоциональное отвержение или жестокое обращение. Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в подростке родитель видит черты характера, которые чувствует, но не признает в себе. Это могут быть агрессивность, упрямство, несобранность, протестные реакции, несдержанность и др. Ведя борьбу с такими истинными или мнимыми качествами у подростка, родитель (чаще всего отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Он при этом нередко навязывает подростку статус «неисправимого», «психа», «недотепы» и т.п. Борьба с нежелаемыми истинными или воображаемыми качествами подростка помогает отцу верить, что у него самого данного качества нет.

7. Снисходительная гиперпротекция. Она проявляется как пониженный уровень требований к ребенку. В таком случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и подростком в пользу последнего. Родитель «идет на поводу» у него, уступает даже

в вопросах, в которых, по его же мнению, этого делать никак нельзя. Причинами могут быть: воспитательная неуверенность родителей; умение подростка найти к своему родителю (своим родителям) подход, при котором создается ситуация — «минимум требований — максимум прав». Типичная ситуация в такой семье — бойкий, уверенный в себе подросток, смело предъявляющий требования, и неуверенный, нерешительный, винящий себя во всех неудачах с ребенком родитель.

8. Доминирующая гиперпротекция. Она проявляется как чрезмерная опека и мелочный контроль. Чаще всего это вызывается фобией утраты ребенка вследствие перенесения им тяжелого заболевания, особенно если оно было длительным. Страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к любому пожеланию ребенка и спешить удовлетворить его (потворствуя гиперпротекции), в других — мелко опекать его (доминирующая гиперпротекция).

9. Эмоциональное отвержение родителем сына или дочери. Оно проявляется в виде неприятия одним из родителей одного из детей по различным причинам. Чаще всего это происходит в связи с установкой по отношению к полу ребенка. Происходит это на основе предпочтения родителем мужских или женских качеств. При этом имеет место потворствующая гиперпротекция. Отношение к подростку со стороны родителя обуславливается не его особенностями, а теми чертами, которые приписываются его полу, т.е. «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». Так, например, при наличии предпочтения женских качеств наблюдается неосознаваемое неприятие подростка мужского пола. В таком случае наиболее характерны стереотипные отрицательные высказывания о мужчинах вообще.

10. Гиперпротекция и жесткое обращение. Причинами такого подхода могут быть: недостаток опеки, контроля, истинного интереса и внимания родителей к ребенку; неразвитость родительских чувств, превратившаяся в эмоциональное отвержение, жесткое обращение; отторжение самого родителя в детстве его родителями (дефицит родительского тепла и любви); гипертрофированная потребность родителя в профессиональном самоутверждении (с возрастом она может ослабеть); для женщин часто это связано со стремлением (с желанием) любым путем «устроить свою жизнь» и др. Проявлением такого обращения может быть, подавление и ограничение возможностей развития ребенка, перекаладывание на него значительной части родительских обязанностей, а иногда и раздражительно-враждебного отношения.

11. Избирательная гиперпротекция. Она имеет место при воспитании двух и более детей и проявляется в виде покровительства, благосклонного отношения, как правило, к младшему ребенку. Она возни-

кает как следствие неадекватности родительских чувств к детям и, в частности, обостренности симпатий к одному из них. Очевидно, что со временем родители начинают проще относиться к организации воспитания каждого последующего ребенка в отличие от первого. Причиной этого может быть то, что при воспитании первого ребенка родители используют преимущественно чужой опыт, младшего же — собственный. В нем все воспринимается с симпатией, даже отклонения в поведении, не простительные для других. Старший сын (дочь) стремятся самостоятельно «ставить на место любимчика».

Дети постоянно находятся в конфликтных отношениях. При их разрешении родители симпатизируют младшему, у старшего активизируется эмоциональное отвержение малыша и одновременно снижается восприимчивость воспитательных воздействий. Узел затягивается, и проблема становится как бы тупиковой.

12. Трансформация психогенных расстройств родителей на детей. Психогении — расстройства психики, возникающие под влиянием психических травм (интенсивного, но кратковременного или относительно слабого, но длительного воздействия). Отклонениями такого типа могут быть:

- приобретенные в браке вследствие нарушения супружеских отношений между родителями (развод, смерть одного из родителей, длительная разлука, тяжелая болезнь, грубость мужа и т.д.), ведущие к воспитательной неуверенности, предпочтению в подростке детских качеств, нарушениям структурно-ролевого аспекта жизнедеятельности ребенка в семье, фобиям утраты ребенка и пр.; некритического отношения к своей воспитательной деятельности и усвоения негативного опыта воспитания детей, что приводит к чрезмерной самоуверенности; исключительной привязанности, эротического отношения к родителю: ревность, детская влюбленность и т.д., у родителя возникает страх перед самостоятельностью растущего ребенка, появляется стремление удержать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции. Сразу это не осознается родителем, а проявляется в поведении ребенка позднее (чаще в неадекватном ожидании родителя);

- приобретенные родителями во время их детства вследствие: неправильной постановки воспитания при наличии «фактора противопоказания», не способствующего благоприятному развитию личности ребенка (семья, состоящая из представителей одного пола; неполная семья; невротическая семья; отсутствие родителей; отвержение родителями самого ребенка и пр.); негативной среды семьи (пьянство, драки, грубость, жестокость; негативные привычки, интересы, стремления и пр.); отрицательного опыта родителей в воспитании детей —

будущих воспитателей; акцентуации характера ребенка. В этом возрасте они нередко обостряются и выступают в тесной взаимосвязи с нарушениями в семье. При этом наблюдается не просто «сложение» неблагоприятных факторов, но и значительное усиление связанных с этим воспитательных воздействий неблагоприятного характера (понятие, введенное К. Леонгардом).

Негативные последствия воспитания нередко обуславливают *типичные ошибки семейного воспитания* — действия (бездействия), которые осуществляют родители в интересах воспитания ребенка. При этом сами родители негативной роли «воспитательной деятельности» не осознают или делают вид, что не осознают. К таким ошибкам относятся:

- недооценка роли личного примера родителей;
- отсутствие единства требований в воспитательной деятельности родителей;
- отстранение детей от посильного домашнего труда;
- неумение пользоваться методами воспитания, особенно поощрением и наказанием;
- применение физического наказания;
- отсутствие такта в отношении с ребенком;
- ссоры родителей в присутствии детей;
- неправильное поведение отдельных родителей в быту (пьянство, скандалы);
- переоценка родителями своих воспитательных возможностей;
- неоправданная идеализация своих детей («мой ребенок самый умный, талантливый, необыкновенный») и т.п.

Повышению воспитательных возможностей семьи способствует:

а) подготовка молодых людей к семейной жизни. Такая подготовка включает комплекс мер:

— формирование педагогических знаний у будущих родителей: понимание важности авторитета родителя; общие представления о воспитании ребенка (подростка); психология половых различий для развития половой идентичности детей, различия мужчин и женщин для нормализации супружеских отношений; причины ранних отклонений (если они есть у ребенка); особенности личности ребенка и их проявления; границы дозволенного поведения детей разного возраста и др.;

— овладение родителями средствами и методиками воспитательной работы с ребенком на разных этапах его возраста (воспитание трудом в семье, педагогика детских поручений, воспитание игрой);

— формирование у родителей опыта создания педагогически целесообразных отношений с ребенком;

- б) поддержание нравственного климата в семье;
- в) психологическая и нравственная подготовка к рождению ребенка;
- г) обеспечение взаимодействия семьи, детского сада, школы;
- д) обеспечение единства и согласованности воспитательных усилий родителей;
- е) формирование критического подхода родителей к своей педагогической деятельности, разумного поиска путей совершенствования воспитания детей и др.

Родителям необходимо понять важность воспитания и определить цели и задачи воспитательной деятельности, свое место в ней. Воспитание детей — важнейшая из всех других задач. Его нельзя перенести на другое время. В диапазоне детского возраста активный период воспитания составляет примерно 6—8 лет.

Наиболее ответственные для родителя этапы жизнедеятельности ребенка, которые необходимо учитывать, организуя свою воспитательную деятельность:

- до 1,5—2 лет — этап общего развития;
- 3—7 — дошкольный;
- 8—10 (12 для мальчиков) лет — как младший школьный возраст или переход в подростковый возраст;
- 10(12)—16 лет — подростковый.

Характерной ошибкой многих родителей является *неумение дифференцированно подходить к оценке результатов воспитания*. Основными показателями оценки действенности этого процесса в семье могут быть:

- в дошкольном возрасте (3—7 лет): характер проявления первых признаков нравственных качеств; общее физическое развитие и возможные дефекты; способность к игре; уровень внушаемости; тенденции развития половой идентичности; характер проявления доминирующих способностей; способность к подражанию; реакции на принятые нормы поведения; характер проявления детской ответственности и т.п.;
- в младшем школьном возрасте (8—10 (12) лет): понимание проблем морали; тенденции физического развития; возможные отклонения в половой идентичности; предрасположенность к виду деятельности; отношение к домашнему и собственному хозяйству; коммуникативные качества; преобладающие реакции на свои права и обязанности гражданина и т.п.;
- в подростковом возрасте (10 (12)—16 лет): открытость для родителей по любым вопросам; уровень развития основных черт характера и возможные отклонения; тип реакции и поведения по проблемам

пола и секса; тенденции развития нравственных чувств и характера возможных противоречий; степень осознанности своего поведения, прав и свобод; мотивация физического развития; отношение к индивидуальной и совместной деятельности; привычки и характер их проявления и т.д.

Важнейший критерий оценки воспитанности ребенка — единство сознания и поведения. Это, по мнению Макаренко, наиболее полно выражается в таком явлении, как «поступок наедине». Ребенок проявляет себя наиболее полно и естественно, когда он один и ему не надо приспосабливаться к обстановке, лицемерить.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте характеристику семьи как социокультурной среды развития и воспитания личности.
2. Каковы основные социальные функции семьи по отношению к детям?
3. Назовите основные факторы семьи, существенно влияющие на социальное развитие и воспитание ребенка.
4. В чем сущность семейного воспитания?
5. Каковы характерные проблемы, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания детей на разных этапах их возраста?
6. Каково влияние взаимоотношений в семье на формирующуюся личность?
7. Каковы основные знания, которые необходимы родителю как воспитателю?
8. Каковы типичные ошибки семейного воспитания и их последствия?
9. Какова взаимосвязь семьи и школы в воспитании ребенка?
10. Каковы основные пути повышения воспитательных возможностей семьи?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Влияние семейных конфликтов на воспитание детей, на самих родителей.
2. Типичные ошибки семейного воспитания и их влияние на растущую личность.
3. Морально-психологический климат семьи и его значение в воспитании детей.
4. Основные направления семейного воспитания.
5. Методы воспитания детей в семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азаров Ю.Л.* Семейная педагогика. М., 1993.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации // Полный сборник кодексов Российской Федерации. М., 2002. Ст. 31—33, 36, 39-40.
3. *Куликова Т.А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 1999.
4. *Меньшутин В.П.* Помощь молодой семье (Заметки психолога). М., 1987.
5. *Мудрость воспитания: Книга для родителей.* М., 1987.
6. Семейный кодекс Российской Федерации // Полный сборник кодексов Российской Федерации. М., 2002. Ст. 121, 123, 151-155.
7. *Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина.* М., 2000.

Глава 13

Улицы как среда воспитания. «Дети улицы»

Улицы как социально-педагогическая среда рассматривается в совокупности тех факторов, воздействие которых человек испытывает, выходя за пределы дома, школы, других учреждений. Такое воздействие оказывает существенное влияние на растущего человека, определяя его своеобразие как формируемой личности. Одновременно человек, попадая на улицу, должен уметь реализовывать себя в ней, не деформируя позитивных личностных характеристик.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) факторы улицы и их влияние на формируемую личность;
- 2) социально-педагогическая работа с «детьми улицы».

§ 1. Факторы улицы и их влияние на формируемую личность

Воспитательная роль улицы известна с древнейших времен. Многие педагоги и родители, давая характеристику ребенку, нередко отмечали влияние улицы на его воспитание. В то же время улицы часто являются своего рода «домом» для многих детей и их основным воспитателем. Причинами активного влияния улицы на формируемую личность ребенка являются индивидуально-психологические особенности детского возраста. Как отмечал С.Т. Шацкий (1878–1934), это обусловлено природными свойствами ребенка, которые можно свести к следующим положениям:

- 1) у детей сильно развит инстинкт общительности;
- 2) они настойчивые исследователи по природе;
- 3) им свойственно созидание — делание;
- 4) они стремятся проявить себя, получить собственные впечатления;
- 5) огромную роль играет инстинкт подражательности.

Улицы в большой степени позволяют ребенку реализовать свои инстинкты. Дети каждый день сталкиваются с поведением сверстников и взрослых на улице во всем его многообразии. Основными факторами улицы, существенно влияющими на социальное воспитание ребенка, являются:

— свобода самопроявления личности. Ребенок (подросток) очень нуждается в такой свободе. Именно улица предоставляет ему свободу самопроявления и по содержанию, и по форме, какой он, как правило, не имеет в домашних условиях;

— субкультура среды общения ребенка с себе подобными, отвечающая его интересам и потребностям. Эта среда создает наиболее благоприятные условия для самопроявления. В ней ребенок чувствует себя «как все», на равных (ощущение комфортности), даже если имеет место его притеснение, давление, ограничение. Отделение его от среды, наоборот, создает комплексы, личностные проблемы внутренней ограниченности и пр. Такая субкультура далеко не всегда носит позитивный характер. Она создается такими же детьми улицы и способствует поддержанию среды;

— многообразие, новизна и необычность явлений, обеспечивающие удовлетворение любознательности ребенка, его постоянно растущий интерес и естественные потребности. Именно на улице ребенок встречает значительное количество примеров, не имеющих ценностных ограничений и поэтому становящихся образцами, достаточно доступными для подражания. Учитывая значительное негативное влияние этих примеров, Шацкий назвал улицу «основным врагом воспитательного процесса (форма главной отрицательной силы, негативный образ окружающей ребенка среды). Она способствует беспорядочности впечатлений, неустойчивости настроений, возбуждает нервы и создает «дикие характеры», подавляет разумную волю, но «она привлекает быстрым удовлетворением детских инстинктов, любопытства, общительности и сильно действует на детскую подражательность»;

— совместная деятельность, усиливающая индивидуальные возможности каждого ребенка, делающая его более значимым как в своих глазах, так и в глазах окружающих. От безделья дети включаются в различные виды совместной деятельности в зависимости от поступков отдельных лиц, берущих на себя функции инициаторов и организаторов формирования (удовлетворения) новых, необычных (сложившихся) интересов и потребностей группы. Такие виды деятельности могут быть самыми разнообразными, в том числе: курение, употребление спиртных напитков, наркотиков, совместные песни, издевательства над окружающими и пр.;

— «активный досуг», совместное времяпрепровождение для детей, которым нечем заняться и которые благодаря улице получают такую возможность и др.

— общие интересы, объединяющие детей, делают их взаимоотношения. Шацкий отмечал, что с педагогической точки зрения «дети

связаны со средой, они тесно соприкасаются с нею, и понимать детей, разбираться в детской жизни, в детских характерах, вкусах, интересах вне среды, независимо от среды невозможно».

В современных условиях значительная часть детей является продуктами улицы, ее воспитанниками. Их называют «детьми улицы», беспризорными и безнадзорными.

«Дети (ребенок) улицы» — это дети (ребенок), не достигшие 18 лет, результат воспитания которых определен улицей; дети (ребенок), живущие (живущий) на улице и для которых (которого) она является родным домом. Основными причинами формирования таких личностей являются:

- потеря родителей в результате несчастного случая, когда ребенку своевременно не была оказана помощь службами опеки и попечительства;
- если ребенок брошен родителями;
- родители, лишенные или находящиеся в процессе лишения родительских прав;
- жестокое обращение с ребенком в семье;
- агрессивная обстановка в семье, создающая для ребенка дискомфорт и побуждающая его искать более благоприятные условия для самовыражения;
- одиночество ребенка, отсутствие внимания к нему, когда родители отстраняются по различным причинам от его воспитания;
- материальное благополучие семьи, когда социальные интересы ребенка остаются вне внимания родителей;
- творческая активность ребенка, постоянно ищущая новое, неординарное и не находящая возможности к самореализации;
- недостатки воспитания и быта, конфликтные отношения и другие факторы, вынуждающие воспитанников покидать детские дома и интернатные учреждения;
- психологические отклонения, побуждающие ребенка к бродяжничеству;
- субкультура детской среды, в которой ребенок получает социальное удовлетворение и которая определяет его отношение к ней как к доминирующей, и другие причины.

«Детей улицы», при живых родителях по стечению обстоятельств оказавшихся без их попечения, нередко называют *социальными сиротами*. К ним относят оставшихся без единственного или обоих родителей в связи с:

- лишением их родительских прав;
- ограничением в родительских правах;
- признанием их безвестно отсутствующими;

- признанием их недееспособными (ограниченно дееспособными);
- нахождением их в лечебных учреждениях;
- объявлением их умершими;
- отбыванием ими наказания в виде лишения свободы в исправительных учреждениях, нахождением под стражей в качестве подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений;
- уклонением от воспитания детей или от защиты их прав и интересов;
- отказом взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и др.;
- иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

Существуют классификации «детей улицы»:

а) в зависимости от времени нахождения ребенка на улице:

- дети, воспитанием которых не занимаются родители или лица, их замещающие, а лишь те, кто окружает их на улице. Такие дети домой чаще всего возвращаются только ночевать;
- дети, периодически уходящие из семьи на короткое время и возвращающиеся домой;
- дети, ушедшие из семьи, но пребывающие на улице сравнительно недолгое время (от нескольких недель до полугода);
- дети, живущие на улице долгий срок (год и больше);
- дети — воспитанники сиротских учреждений, лишённые попечения родителей и воспитываемые средой жизнедеятельности;
- молодые люди, вышедшие из сиротских учреждений. Формально они имеют жилье, но из-за специфики организации жизнедеятельности данных учреждений они не готовы к самостоятельной жизни и тоже оказываются на улице;

б) в зависимости от социального положения ребенка:

- бездомные — дети, которые не имеют постоянного места жительства или проживают в условиях, абсолютно не соответствующих социальным нормам, другими словами, те, которым по каким-либо причинам негде жить;
- безнадзорные — несовершеннолетние дети, контроль за поведением которых отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей, либо должностных лиц. Суть этого общественного явления заключается в отсутствии должного наблюдения за детьми (ребенком) со стороны родителей или лиц, их заменяющих. Такие дети могут приходить постоянно или периодически ночевать домой. К ним относят и

тех, родители (или лица, их замещающие) которых (которые) используют их в интересах самообогащения: побуждают к нищенству, проституции, воровству и пр. Надзор в этом случае используется в интересах самообогащения. Крайнее проявление безнадзорности — беспризорность;

- беспризорные — безнадзорные, не имеющие места жительства и (или) места пребывания. В отличие от бездомных беспризорные могут иметь жилье, но не жить в нем по каким-либо причинам. Их нередко называют бомжами — это несовершеннолетние, оставшиеся без попечения родителей и не имеющие определенного места жительства (регистрации). Такая категория детей может быть как при живых родителях или лицах, их замещающих, так и без них.

В социальной педагогике изучение педагогических возможностей улицы имеет особое значение. Существует специальный раздел — *педагогика среды*, в котором они занимают важное место. Необходимость ее изучения и социально-педагогического использования заключается в том, что ее нельзя игнорировать, так как ей принадлежит значительная роль в социальном формировании личности. Изоляция от среды ведет к искусственности воспитания, что создает серьезные сложности для растущего человека. В дальнейшем он будет испытывать большие трудности в общении с другими людьми, чувствовать дискомфорт на улице в различных ситуациях, не понимать происходящее вокруг, не уметь реагировать на те или иные явления и пр. Ему легко стать жертвой обстоятельств, негативного воздействия других людей, обмана и т.д.

Шацкий, признавая огромную роль среды в формировании человеческого характера, рекомендовал ее изучать и педагогизировать. Под *педагогизацией среды* он понимал ее преобразование и организацию с целью создания наиболее благоприятных воспитательных воздействий с ее стороны на развитие ребенка. По своей сущности это — превращение ее стихийного и зачастую негативного влияния в педагогически целесообразный фактор — целенаправленный, организованный, управляемый.

Цель педагогизации среды — создание социально-педагогических условий, способствующих всестороннему развитию личности ребенка. Сущность педагогизации среды, по мнению Шацкого, состоит в выявлении и развитии ее педагогического потенциала на основе:

- а) культурно-образовательной работы с окружающим населением;

- б) кооперирования воспитательных усилий всех субъектов среды с целью усиления ее воспитательного и образовательного воздействия на детей и население района;

в) создания своеобразного социокультурного пространства, в котором наиболее эффективно будет происходить развитие ребенка.

Идеи Шацкого нашли отражение в его практической деятельности. Он создавал социально-педагогические центры по работе с детьми по месту жительства (педагогизация среды жизнедеятельности), отрывая их от улицы и организовывая их досуг, совместную деятельность, воспитывая их.

В современных условиях существуют несколько направлений по работе с «детьми улицы». Среди них следует выделить:

— создание социально-педагогических центров по месту жительства детей (например, «Форпост СТ. Шацкого» — Москва);

— специальные центры для трудных в воспитательном отношении детей. В такие центры детей направляют комиссии по делам несовершеннолетних или органы МВД;

— детские оздоровительные лагеря для трудновоспитуемых;

— приюты для временной изоляции беспризорных детей с последующим их определением в семью или государственное учреждение;

— интернатные учреждения и детские дома и др.

Значительная часть «детей улицы» нуждается в защите взрослых. Это проблема «ничьих детей». Их фактически некому искать, некуда деть, нечем помочь и защитить. Жизнь на улице побуждает их к преступному поведению. Защитить их — значит спасти от ее негативного влияния, жестокого обращения, насилия над ними, предупредить их преступное поведение, предоставить кров, обеспечить целесообразное воспитание и обучение, помочь в самоопределении в жизни. Этот комплекс проблем должен решать специалист. В зарубежных странах защита прав детей улицы возложена на специально подготовленных социальных работников. Их задача заключается в том, чтобы изъять ребенка с улицы и обустроить его либо в семью, либо под опеку, либо в государственное или негосударственное учреждение.

§ 2. Социально-педагогическая работа с «детьми улицы»

В процессе социально-педагогической работы с детьми улицы предусматривается создание так называемого «реабилитационного пространства» (РП) для несовершеннолетних из группы риска. Под ним в зарубежной теории и практике социальной работы понимается формирование территориальной системы ведомств, служб, учреждений, общественных инициатив, осуществляющих во взаимодействии с населением поиск и реабилитацию несовершеннолетних, входящих

в целевую группу безнадзорных. По существу выражение «реабилитационное пространство» не совсем корректно.

Во-первых, выявление несовершеннолетних, относящихся к группе риска, — это только первый шаг в организации деятельности по их социальной защите и налаживании социально-педагогической работы с ними.

Во-вторых, обеспечение взаимодействия между ведомствами одного региона может создать наиболее благоприятные условия для выявления лиц группы риска, но проблема заключается в организации защиты прав каждого и социально-педагогической работы с ним и группой в целом.

В-третьих, реабилитационное пространство предусматривает возможности преодоления негативного влияния факторов среды, способствующего развитию безнадзорности, чего не наблюдается в представленном определении.

В-четвертых, данное определение больше говорит о создании системы взаимодействия по организации деятельности, направленной на защиту прав ребенка, преодоление создавшихся социальных проблем для него, но не предусматривает решение возникающих в данной ситуации социально-педагогических задач.

Целесообразно назвать изложенную идею как создание *территориальной системы профилактической деятельности по защите прав ребенка* (ТСЗПР — территориальная система защиты прав ребенка). Она может решать следующие задачи:

- выявлять несовершеннолетних лиц группы риска;
- обеспечивать защиту прав и свобод каждого ребенка группы риска с момента его выявления;
- координировать усилия всех заинтересованных ведомств и лиц по обеспечению социальной защиты нуждающихся детей;
- проводить профилактическую деятельность с несовершеннолетними группы риска по недопущению со стороны их правонарушителей;
- направлять детей группы риска в приюты, центры социальной реабилитации с учетом возраста и их социальных проблем.

Основные функции ТСЗПР:

- объединение и координация усилий всех заинтересованных в защите прав несовершеннолетних и социально-педагогической работе с ними на территории ТСЗПР;
- исследовательские, направленные на выявление безнадзорных и социального сиротства, а также причин их возникновения, возможностей профилактической работы по месту жительства и др.;

- обеспечение социозащитной деятельности по отношению к несовершеннолетним;
- привлечение к социозащитной деятельности по отношению к несовершеннолетним населения района;
- социально-педагогическая деятельность по отношению к несовершеннолетним, ставшим ее объектами;
- содействие законотворческой инициативе в сфере защиты прав ребенка.

Основные принципы деятельности социального работника в ТСЗПР.

Принципы деятельности социального работника в ТСЗПР можно разделить на группы в зависимости: от отношения к объекту деятельности специалиста — ребенку, юноше и от профессионализма и позиции специалиста в деятельности.

Принципы, обусловленные профессионализмом специалиста и его деятельностью.

Принцип компетентности. В работу с детьми и молодежью можно включаться только компетентному человеку, знающему субкультуру молодежи, умеющему ее понимать и уважать. В противном случае ему просто будет сложно понять «детей улицы», их особую субкультуру, интересы, увлечения, позиции, отношение к окружающей среде, людям разного возраста и статуса.

Принцип искренности. С детьми и молодежью можно строить диалоговые отношения только тогда, когда между собеседниками складываются доверительные отношения. Это обязывает специалиста быть всегда искренним, говорить только то, что знает сам, в чем уверен. Не следует обещать детям то, во что он сам не верит или в чем сомневается. Если специалист не знает ответа на поставленный ему вопрос, лучше в этом честно признаться. От этого его авторитет не уменьшится, и в то же время возможности для дальнейшего диалога не будут утрачены.

Принцип естественности в профессиональной деятельности. Социальный работник строит свою деятельность как можно более естественно. Он не играет, а относится к ней с позиции своей компетенции. Он слушает ребят, интересуется их опытом, в меру необходимости учится понимать их.

Принцип независимости и достаточности, как личности, способной привлекать детей, быть для них интересной. Дети тянутся к тому, кто привлекает их внимание своей личностью, авторитетностью, независимостью и силой воли. Социальный работник, решивший работать с детьми улицы, должен чувствовать себя личностью и уметь ее проявлять.

Принципы, обусловленные отношением специалиста к объекту деятельности и самой деятельности.

Принцип уважения личного достоинства ребенка. Социальный работник должен подходить к ребенку с учетом того, каков он есть, с его достоинствами и недостатками. Не следует выделять его как «типичного», «нормального». Он оказался в данной жизненной ситуации по различным причинам. Специалист не должен опускаться до унижения ребенка. Он, напротив, должен стремиться помочь ему в его жизненной ситуации. С каждым из них он строит свою деятельность, принимая во внимание его индивидуальность.

Принцип доверия к несовершеннолетнему. В основе деятельности специалиста — доверие к подростку. Оно подразумевает принятие на веру любой информации, которую несовершеннолетний выдает в процессе общения. Это необходимый фактор в установлении доверительных отношений с ним. Как правило, подросток, почувствовав полное доверие со стороны педагога, сам открывает ему секреты и представляет правильную информацию. В дальнейшем социальный педагог досконально проверяет ее и пользуется полученными данными исключительно аккуратно.

Принцип добровольности. Он основан на простой мысли: *насильно вернуть ребенка в нормальную жизнь невозможно.* Для этого нужно его желание. Это значит: для того чтобы приступить к оказанию помощи и коррекционной работе с каждым из наблюдаемых подростков, социальный работник заключает с ним вербальный контракт, определяющий участие в спасении и реабилитации несовершеннолетнего обеих сторон процесса — социального работника и ребенка (подростка). Реализация требований этого принципа — дело исключительно деликатное. Специалист может вмешаться в ситуацию вопреки воле подростка только тогда, когда существует явная угроза его жизни и здоровью. В то же время каждый день пребывания на улице формирует у него соответствующий социальный опыт, «благополучие», и далеко не всегда этот подросток заинтересован в помощи специалиста. Опасность для его жизни, перспективы криминализации остаются очень большими.

Принцип соблюдения интересов несовершеннолетнего. В основе социально-педагогической деятельности лежат интересы детей группы риска, каждого ребенка, подростка. Во всех спорных ситуациях, в которых существует конфликт интересов взрослых граждан и несовершеннолетних, специалист встает на сторону несовершеннолетнего. Проявление ребенка, не соответствующее общественным нормам, воспринимается не как преступление, а как социальная болезнь, не всегда понятная ему самому, но ощущаемая им и окружающим миром в том или ином виде.

Социально-педагогическая работа с несовершеннолетними улицы предусматривает определенные этапы:

1-й этап — контакт и мотивирование. Этот этап подразумевает контакт с несовершеннолетним и его мотивирование на ресоциализацию. В этот период:

- при необходимости ребенку оказывается экстренная помощь и предоставляется необходимая защита;

- определяются травмирующие факторы и возможности их преодоления;

- изучается сам ребенок, проводится его общая диагностика, определяются причины его попадания на улицу;

- выявляется наличие у него родителей, возможности и целесообразность его возвращения в семью (если таковая имеется);

- делается прогноз, где и в каких условиях этот ребенок мог бы пройти следующий этап социально-педагогической работы — ресоциализацию;

- пишется на него социально-педагогическая характеристика и разрабатываются первичные рекомендации по социально-педагогической работе с ним;

- решается проблема возможности организации правозащитной и социально-педагогической работы с конкретным ребенком по месту жительства;

- ребенок направляется в центр (учреждение) социально-педагогической работы (социальной реабилитации, приют, интернатное или иное учреждение).

Ориентировочное время первого этапа — 1–4 недели.

2-й этап — ресоциализация. На этом этапе необходимо обеспечить первичную реабилитацию (ресоциализацию) несовершеннолетнего. В зависимости от характера социально-педагогической проблемы такая деятельность может осуществляться в специальном центре (приюте) или по месту постоянного жительства ребенка. Содержание деятельности включает:

- разработку индивидуальной программы социально-педагогической работы с несовершеннолетним. Эта программа предусматривает коррекцию последствий различных форм насилия над ребенком в семейной, школьной или иной среде, ставшей причиной его ухода на улицу; определение содержания и способов реализации культурно-эстетического, интеллектуального развития и восстановительного образования ребенка; возможную коррекцию системы нравственных ценностей, стереотипов поведения и мировосприятия, коммуникативных свойств и форм общения и другие социально-педагогические проблемы;

— адаптацию ребенка в новых (изменяющихся) условиях. Это особенно важно, когда ребенок попадает в специальное учреждение (реабилитационный центр). В определенной степени он нуждается в такой адаптации и помощи для снятия стрессовых явлений из-за нахождения в новых, непривычных для него условиях, которые необходимы ему для смены стереотипов уличной жизни, установок на выживание в агрессивных социальных средах на принятие социальных норм и стереотипов поведения в новых условиях жизни и воспитания;

— реализацию индивидуальной и групповой программ социально-педагогической работы с ребенком. В каждом центре, как правило, существуют программы социально-педагогической работы с группой. Появление нового человека не требует ее изменения, однако могут иметь место определенные корректировки, которые позволяют либо включать его в воспитательный процесс как соучастника, либо предусматривать определенное влияние на него;

— организацию работы с ближайшим окружением ребенка, с целью создания для него наиболее благоприятной социально-педагогической среды;

— вовлечение по возможности в социально-педагогическую деятельность ближайшего окружения ребенка лиц, наиболее заинтересованных в его исправлении (перевоспитании). К ним относятся: родители либо лица, их заменяющие, родственники, в случае их заинтересованности в решении судьбы ребенка, учителя и др.;

— консультационную деятельность. Она осуществляется с ребенком, родителями или лицами, их заменяющими, воспитателями, осуществляющими социально-педагогическую работу с ребенком;

— проведение иной деятельности, связанной с индивидуальными проблемами ребенка. К ним относятся в зависимости от необходимости: лечение, психологическая реабилитация, решение каких-либо проблем, где необходимо участие социального работника (закрепление права на жилье, защита интересов ребенка в суде и пр.).

Ориентировочное время второго этапа — 2–4 месяца.

3-й этап — завершающая реабилитация. Это этап завершения социально-педагогической (реабилитационной) работы с ребенком и его окружением. Практически речь идет о реализации результатов первичной ресоциализации (приобретения ребенком нового социального опыта) в повседневной жизни. По тому, как проходит этот этап, можно судить о степени достижения социально-педагогической цели в работе с ребенком и его окружением.

В процессе социально-педагогической работы с ребенком собирается информация о том, что сделано и какие получены результаты.

Полученная информация позволяет проследить ход выполнения программы индивидуальной работы, дать ей количественную и качественную оценку, фиксировать промежуточные результаты, выявить, какое влияние она оказала на судьбу каждого воспитанника. База данных представляет статистический материал по проблеме социально-педагогической работы с детьми улицы. Такой материал необходим для осмысления опыта социально-педагогической работы и разработки рекомендаций для специалистов, работающих на разных этапах реабилитационной работы с несовершеннолетними.

Данные аналитической работы и деятельность по выполнению программ служат основанием для изменения общественного мнения, политики в области прав несовершеннолетних и нормативно-законодательной базы.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы основные причины активного влияния улицы на формируемую личность ребенка?
2. СТ. Шацкий о природных свойствах ребенка, обуславливающих влияние улицы на формируемую личность.
3. Основные факторы улицы, существенно влияющие на социальное воспитание ребенка, и их характеристика.
4. Что понимается под выражением «дети улицы»?
5. Основные причины формирования «детей улицы».
6. Что понимается под социальным сиротством?
7. Типичные группы «детей улицы» и их характеристика.
8. Дайте характеристику понятий «бездомные», «безнадзорные» и «беспризорные дети».
9. Что понимается под педагогикой среды, педагогизацией среды?
10. Сущность и содержание профилактики безнадзорности и беспризорности.
11. Основные этапы социально-педагогической работы с несовершеннолетними детьми улицы и их характеристика.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Безнадзорность в подростковой среде как социально-педагогическая проблема.
2. Защита прав ребенка улицы: сущность, содержание, особенности обеспечения.
3. Дети улицы и социально-педагогическая работа с ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семейный кодекс Российской Федерации. Ст. 11 — 13, 18, 20, 21.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Федеральный закон № 120-ФЗ, 24 июня 1999 г.
3. О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав. Указ Президента Российской Федерации № 1338 от 6 сентября 1993 г. // Организация социального обслуживания населения: Сборник нормативных актов (1993-1994). М, 1994.

4. Конвенция о правах ребенка // Справочник НИИ семьи и воспитания. Изд. 2-е. М., 2001.

5. Декларация о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях // Всемирные федеральные законы об образовании и правах ребенка с комментариями. Р/и-Д., 2002.

6. Дети улиц // Информационно-консультативный вестник. М., 1997, 2000.

7. Нормативно-правовые основы профилактики и реабилитации социальной дезадаптации детей и подростков: документы и материалы. В 2 ч. М, 1997.

Глава 14

Устройство детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Человек, оказавшийся в сложной жизненной ситуации, нуждается в помощи государства, общества, людей, находящихся рядом с ним. Такая поддержка помогает ему преодолеть трудности, утвердить свое Я и самореализоваться. Дети в подобных ситуациях оказываются еще более незащищенными и поэтому нуждаются в особой социально-педагогической поддержке. В этой главе необходимо рассмотреть следующие вопросы:

- 1) сущность понятия «трудные жизненные ситуации» для детей, их типология;
- 2) приемные и замещающие семьи для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- 3) государственные и негосударственные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

§ 1. Сущность понятия «трудные жизненные ситуации» для детей, их типология

В отечественной и международной практике существует выражение — *трудная жизненная ситуация*, означающее переживания человека, оказавшегося в положении, которое серьезно сказывается на его благополучии, безопасности жизнедеятельности и из которого он не всегда способен с честью выйти (не может найти достойного для него выхода). В этом случае ему требуется помощь государства, общества. Особенно нуждаются в помощи дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Им сложнее самостоятельно найти приемлемый выход из создавшегося положения. Учитывая данный факт, государство старается спрогнозировать и определить наиболее целесообразные пути оказания помощи ребенку, попавшему в трудную жизненную ситуацию. Главная цель государства (общества) создать *наиболее оптимальные условия для жизни ребенка и его воспитания*.

В Федеральном законе Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ, ст. 1 сформулированы типичные *трудные жиз-*

ненные ситуации для ребенка, при которых государство берет на себя обязательства оказать ему необходимую помощь. К ним относится *утрата попечения родителей*. Такое явление может иметь место в ряде случаев:

- а) *смерть* родителей;
- б) *отказ родителей* взять своих детей из учреждений социальной защиты населения, воспитательных, лечебных и других учреждений;
- в) *самостоятельное прекращение* родителями *выполнения родительских обязанностей* по отношению к своему ребенку (самоустранение от воспитания ребенка);
- г) *невыполнение родителями по тем или другим причинам своих обязанностей по отношению к своим детям* (например, по состоянию здоровья — опасность заразить ребенка и пр.);
- д) *длительное отсутствие родителей* (например, длительная командировка);
- е) *ограничение родителей в родительских правах*. Решение принимается судом с учетом интересов ребенка. Оно может иметь место при условии, когда оставление ребенка с родителями (одним из них) опасно для ребенка по обстоятельствам, от родителей (одного из них) не зависящим (психическое расстройство или иное хроническое заболевание, стечение тяжелых обстоятельств и другие);
- ж) *лишение родителей родительских прав*. Оно выступает законодательной мерой для родителей, *не выполняющих обязанностей* по отношению к своим несовершеннолетним детям, а также *злоупотребляющими родительскими правами*.

В обязанности родителей входит:

- содержание детей;
- создание нормальных условий для их жизнедеятельности;
- быть законными их представителями и выступать в защиту их прав и интересов во всех учреждениях без особых полномочий;
- воспитание их.

Лишение родителей родительских прав направлено на охрану прав детей, воспитывающихся в семье, на защиту их от жестокого обращения и других злоупотреблений со стороны родителей. Оно может осуществляться только по решению суда. Родители, лишенные родительских прав, теряют все права, основанные на факте родства с ребенком, но не освобождаются от обязанности по его содержанию. Если такой родитель своим поведением делает для ребенка невозможным совместное с ним проживание, то он может быть выселен без предоставления другого жилого помещения. При лишении родительских прав обоих родителей ребенок передается на попечение органов опеки и попечительства;

з) *невозможность родителями по тем или иным причинам выполнять свои родительские обязанности:*

- отбывание наказания;
- признание их недееспособными, когда они не могут по состоянию здоровья выполнять обязанности по отношению к своим детям (физические возможности или психические отклонения);
- кризисное состояние семьи, не позволяющее ей выполнять родительские обязанности по отношению к ребенку (безработность и вынужденность заниматься поиском работы, тяжелые материальные условия);

и) *дети, оказавшиеся в состояниях, при которых им требуется специальная профессиональная помощь и (или) защита:*

- инвалидность. Речь идет о детях, которые по состоянию здоровья приравниваются к детям-инвалидам. Они нуждаются в специальном (коррекционном), коррекционно-компенсаторном развитии, обучении и воспитании;
- недостатки в психическом и (или) физическом развитии. Такие дети также нуждаются в специальном (коррекционном), коррекционно-компенсаторном развитии, обучении и воспитании;
- жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий. В данном случае нужен комплекс медицинских, психологических, педагогических и социальных мер по оказанию помощи ребенку;
- дети, находящиеся в составе семей беженцев и вынужденных переселенцев, оказавшиеся в экстремальных условиях;
- дети — жертвы насилия. Такое явление может наблюдаться в семье, когда имеет место *злоупотребление родительскими правами*. Оно заключается в использовании родителями своих прав в ущерб интересам детей (например, создание препятствий в обучении, склонение к попрошайничеству, воровству, проституции, употреблению спиртных напитков или наркотиков и т.п.);
- дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательной колонии;
- дети, находящиеся в специальном учебно-воспитательном учреждении;
- дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, которые самостоятельно не могут быть преодолены, в том числе и семьей.

В изложенных случаях ребенок попадает в *органы опеки и попечительства* — органы местного самоуправления, на которые возложены обязанности по защите прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей.

Органы опеки и попечительства призваны:

- выявлять детей, оставшихся без попечения родителей;
- брать таких детей на учет;
- подбирать формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей. При этом они стараются устроить их прежде всего в семью. С этой целью они содействуют созданию приемных, попечительных и других типов семей;
- осуществлять патронирование приемных семей, оказывать им необходимую помощь (получение путевок в летние лагеря, дома отдыха, санатории; устройство детей в школы, творческие коллективы); способствовать созданию нормальных условий жизни и воспитания ребенка в приемных семьях (помощь психологов, учителей, социальных педагогов; содействие улучшению жилищных условий);
- осуществлять контроль за условиями содержания ребенка, выполнении возложенных на приемную семью родительских обязанностей по его воспитанию и образованию.

В случае невыполнения своих обязанностей по отношению к приемным детям органы опеки и попечительства обязаны принимать меры по защите их прав.

§ 2. Приемные и замещающие семьи для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации

Существуют различные *формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*. К основным из них относятся *социальные службы для детей* (Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», ст. 1). Под ними понимаются учреждения, независимо от организационно-правовых форм и форм собственности осуществляющие мероприятия по социальному обслуживанию детей (социальную поддержку, оказание социально-бытовых, медико-социальных, психолого-педагогических, правовых услуг и материальной помощи, социальную реабилитацию детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, обеспечение занятости таких детей по достижении ими трудоспособного возраста), а также граждане, занимающиеся предпринимательской деятельностью по социальному обслуживанию населения, в том числе детей, без образования юридического лица.

Основными формами устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются:

Передача ребенка в семью. Для передачи ребенка в семью законодательством России предусматривается:

- усыновительная семья — семья, усыновившая (удочерившая) ребенка (детей). *Усыновление (удочерение)* — это наиболее предпочти-

тельная форма устройства детей, лишившихся родительского попечения. Оно допускается в отношении несовершеннолетних детей и только в их интересах. Ребенок в этом случае в правовом отношении полностью приравнивается к родным детям, приобретает родителей в лице усыновителей и родную семью. Усыновители, добровольно принимающие на себя всю полноту обязанностей, возложенных законом на родителей, приравниваются к ним во всех отношениях и наделяются теми же правами. *Усыновление проводится судом по заявлению лиц (лица), желающих усыновить ребенка с участием органов опеки и попечения* (Семейный кодекс РФ, ст. 129—130).

При решении вопроса об усыновлении ребенка, достигшего десятилетнего возраста, требуется его согласие на усыновление именно этим лицом. Усыновленные дети и их потомство по отношению к усыновителям и их родственникам, а усыновители и их родственники по отношению к усыновленным детям и их потомству приравниваются в личных и имущественных правах и обязанностях к родственникам по происхождению (Семейный кодекс РФ, ст. 137);

- *передача ребенка в опеку (попечительскую) семью. Опекунская (попечительская) семья* — это форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целях их содержания, воспитания и образования, а также для защиты их прав и интересов. Понятия «опека» и «попечительство» как формы семейного воспитания идентичны.

Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет. *Попечительство* устанавливается от 14 до 18 лет. *Они устанавливаются в течение месяца* с момента, когда стало известно, что несовершеннолетний находится без защиты. Опекунскими (попечительскими) детьми назначаются только совершеннолетние дееспособные лица. При этом учитываются нравственные и иные личные качества опекуна (попечителя), способность его к выполнению соответствующих обязанностей, отношение к ребенку членов семьи, а также, если это возможно, желание самого ребенка (Семейный кодекс РФ, ст. 150—151).

Опекунские родители получают денежные средства на питание, приобретение одежды, обуви, мягкого инвентаря подопечным, по ценам соответствующего региона до достижения ребенком 16-летнего (учащимся общеобразовательного учреждения — до 18-летнего) возраста. Не назначаются и не выплачиваются денежные средства на тех детей, родители которых могут лично осуществлять воспитание и содержание детей, но добровольно передают их под опеку (попечительство) другим лицам, находясь в длительных командировках;

- *приемная семья* — форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора о передаче

ребенка (детей) на воспитание в семью между органами опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание в семью). Деятельность приемной семьи осуществляется на основании Постановления Правительства Российской Федерации № 829 от 17 июля 1996 г., утвердившее Положение о приемной семье.

Граждане (супруги или отдельные граждане), желающие взять на воспитание ребенка (детей), оставшегося без попечения родителей, именуется приемными родителями, ребенок (дети), передаваемый на воспитание в приемную семью, именуется приемным ребенком, а такая семья — приемной. *Общее число детей в такой семье, включая родных и приемных, как правило, не должно превышать 8 человек.*

Приемные родители по отношению к приемному ребенку (детям) *обладают правами и обязанностями опекуна (попечителя)*. Орган опеки и попечительства оказывает необходимую помощь приемным родителям и осуществляет наблюдение за условиями жизни и воспитания ребенка (детей).

На содержание каждого приемного ребенка (детей) приемной семье выплачиваются ежемесячно денежные средства на питание, приобретение одежды, обуви и мягкого инвентаря, предметов хозяйственного обихода, личной гигиены, игр, игрушек, книг и представляются льготы, установленные законодательством Российской Федерации для воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Государство оплачивает и труд приемных родителей как воспитателей. Устройство детей в приемную семью не влечет за собой возникновение между приемными родителями и приемными детьми алиментных и наследственных правоотношений.

По опыту зарубежных стран в России получило развитие создание *замещающей семьи* для устройства детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В основе этой деятельности лежит стремление дать каждому ребенку опыт жизни в семье — одна из принципиальных идей концепции совершенствования государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в современных условиях. Такая концепция разработана и утверждена Межведомственной комиссией по делам несовершеннолетних при Правительстве Российской Федерации № 1/1 п. 125 от 7 июля 1998 г.

В России наметился процесс *создания семейных воспитательных групп*. Этой формой социального обслуживания обеспечиваются несовершеннолетние, находящиеся в социально опасном положении.

Семейная воспитательная группа представляет собой подразделение специализированного учреждения для несовершеннолетних, нуж-

дающихся в социальной реабилитации, осуществляющее свою деятельность на основе Устава и Положения. Базой для создания такой группы является *реальная семья* российских граждан, которая берет на себя заботу о воспитаннике специализированного учреждения и осуществляет ее при активной поддержке последнего.

Нормативно-правовой основой формирования семейной воспитательной группы являются:

Семейный кодекс Российской Федерации, ст. 123, которая гласит: «Дети оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в семью (на усыновление, удочерение, под опеку (попечительство) или в приемную семью)... Иные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, могут быть предусмотрены законами субъектов Российской Федерации».

Правительством Российской Федерации принято Постановление № 896 от 27 ноября 2000 г. «Об утверждении примерных положений о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации». В положении закреплено право специализированных учреждений на создание семейных воспитательных групп.

Министерством труда и социального развития Российской Федерации разработаны рекомендации специализированным учреждениям для работы с несовершеннолетними, к ним приложено «Примерное положение о семейной воспитательной группе», на основе которого сегодня они создаются и функционируют. При открытии таких учреждений на местах рекомендованное положение конкретизируется с учетом местных условий.

В семейную группу, как правило, помещают детей, обнаруживших позитивные тенденции в процессе социальной реабилитации.

Семейная воспитательная группа, как показывает практика, может изменить свой статус, т.е. стать переходной формой к приемной, попечительской семье или усыновлению. В этом случае она выполняет роль центра адаптации ребенка к семейным условиям, выявления и развития его предрасположенности жить в семье.

Ребенок в семейной воспитательной группе состоит в статусе воспитанника, а воспитатель — сотрудника, который несет ответственность за воспитанника. Ответственность за результативность продолжающегося реабилитационного процесса лежит на воспитателе семейной группы и специалисте учреждения. *Работа воспитателя является контрактной и имеет срочный характер.* Контракт автоматически расторгается после того, как задача, поставленная перед воспитателем, решена. *Государство оплачивает содержание детей в семье и труд одного из ее членов как воспитателя, оказывает содействие в социальном и индивидуальном развитии воспитанников.*

В России имеют место и другие формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семью. К таким формам относятся:

- фостеровская (замещающая) семья — это *временная семья*, принимающая на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей *на договорных началах с местными органами опеки и попечительства и под их контролем*. Она осуществляет заботу, уход и воспитание ребенка. Родительская ответственность между фостеровской семьей и местными органами власти определяется договором. В случае невыполнения семьей договорных положений органы опеки и попечительства вправе его расторгнуть. Позитивная роль их в том, что ребенок воспитывается в семье и находится под контролем и семьи, и государственного органа. Негативная роль фостеровской семьи заключается в том, что в случае невыполнения семьей своих обязанностей создается вновь серьезный травмирующий ребенка факт — вторичное лишение его родительской заботы;

- детские деревни (SOS-Киндердорф) — заведение для воспитания детей-сирот в условиях, приближенных к семейным. Впервые были созданы в 1949 г. австрийским педагогом Германом Гмайнером, ныне функционируют в 120 странах мира. В России первой такой деревней стала Томилино Московской области, затем появились подобные деревни в Орловской области и других. Они представляют собою несколько детских домов с семейным воспитанием и самостоятельным ведением хозяйства для разновозрастных детей (мальчиков и девочек) 6—8 лет с воспитателем, берущим на себя функции матери. В них создаются наиболее благоприятные условия «созданной семьи» для воспитания детей, совместный поиск воспитателями наиболее оптимальных методов и методик жизнедеятельности и воспитания детей. Одна из наиболее сложных социально-педагогических проблем в таких семьях — это личная жизнь воспитателей. Они посвящают себя детям и жизни в таких семьях. В случае нарушения этих обязанностей их могут лишить права выполнять родительские функции по отношению к созданной семье.

Условиями функционирования детской деревни являются следующие:

- мать (незамужняя женщина, посвятившая себя воспитанию детей, ведению домашнего хозяйства) — глава семьи. Для нее это — призвание и профессия;
- братья и сестры — это дети разного возраста, родные братья и сестры не разделяются;
- каждая семья проживает в уютном отдельном доме — доме семьи;

— деревня (12—15 семейных домов) представляет собой не только комплекс зданий для постоянного проживания воспитанников и мам-воспитательниц, но и общество единомышленников.

Директор деревни со своей семьей живет здесь же, активно всем помогая.

Международная и отечественная практика свидетельствует, что такая форма обустройства детей, оставшихся без попечения родителей, представляет наиболее оптимальный вариант для их воспитания.

§ 3. Государственные и негосударственные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

В России традиционно накоплен значительный опыт устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации. Такие учреждения создаются органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Правительство России ввело Примерное положение № 1092 13 сентября 1996 г., регламентирующее деятельность таких учреждений.

Они создаются различными министерствами Российской Федерации: Министерством труда и социального развития (социальные учреждения), Министерством образования (специальные образовательные учреждения), Министерством здравоохранения (оздоровительные образовательные учреждения), Министерством внутренних дел (детские исправительные учреждения). Подобные организации формируются и в других ведомствах.

К государственным социальным учреждениям для несовершеннолетних относятся:

а) социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних;

б) социальные приюты для детей и подростков. Как писал В. Даль, приют — это пристанище для ребенка. Он призван его принять, признать, дать ребенку кров. В современных условиях приют — это место временного пребывания ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, для того, чтобы дать ему кров, выявить его место жительства и определить возможности его целесообразного устройства. В настоящее время в приют помещают ребенка до года (ранее они ориентировались на содержание детей до 3—6 месяцев, однако жизнь потребовала увеличить время до одного года);

в) центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей;

г) учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, создаваемые в системе образования. Такие учреждения рег-

ламентируются утвержденным Правительством России Положением № 1203 от 14 октября 1996 г., № 1117 от 28 августа 1997 г., № 366 от 30 марта 1998 г. Основные виды образовательных учреждений:

- *детский дом* — это специальное учреждение для содержания, ухода, воспитания и обучения детей, оставшихся без попечения родителей. Выделяются следующие виды детских домов:

- для детей раннего (с 1,5 до 3 лет) возраста;
- для детей дошкольного возраста;
- для детей школьного возраста;
- смешанный;
- детский дом-школа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- специальный (коррекционный) детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В целях совершенствования условий для воспитания и обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организационную структуру детских домов максимально приближают к семье. С этой целью создают новые формы детского дома. К таким формам относятся:

- *Семейный детский дом* — это семья, взявшая на попечение одного или несколько детей-сирот либо детей, оставшихся без попечения родителей (лишенных родительских прав). Такие семьи создаются на несколько лет по договору-контракту. Существует несколько типов семейного детского дома: семья, взявшая одного или несколько детей; несколько детей, проживающих с воспитателем; семья, в которой живут и свои, и приемные дети, и пр.

- *Детский дом семейного типа* — это специально созданный детский дом по типу семьи. Достоинством его является то, что ребенок попадает именно в семью, что создает наиболее благоприятные условия для воспитания ребенка, его социального формирования как личности по сравнению интернатным учреждением. Недостатками его является то, что среда сформированной семьи может оказаться недостаточно адаптивной для этого ребенка, а также воспитатели, взявшие на себя функции приемных родителей, недостаточно готовы к выполнению родительских функций.

Правительством России принято специальное Постановление «О детском доме семейного типа» № 195 от 19 марта 2001 г. Этим постановлением утверждены правила организации такого дома.

Основными задачами детского дома семейного типа являются создание благоприятных условий для воспитания, обучения, оздоровления и подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях семьи. Такой дом

организуется на базе семьи при желании обоих супругов взять на воспитание не менее 5 и не более 10 детей и с учетом мнения всех совместно проживающих членов семьи, в том числе родных и усыновленных (удочеренных) детей. С 10-летнего возраста ребенок может передаваться в такой детский дом только с его согласия. Общее количество детей в нем, включая родных и усыновленных (удочеренных) находящимися в зарегистрированном браке супругами, не должно превышать 12 человек.

Создается, реорганизуется и ликвидируется дом по решению органа исполнительной власти субъекта РФ или органа местного самоуправления. Орган опеки и попечительства по месту нахождения детского дома семейного типа осуществляет контроль за условиями жизни и воспитания детей, охраной их прав и законных интересов. Он обеспечивает обучение лиц, желающих взять детей на воспитание.

- *Школа-интернат* для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. *Интернат* (от лат. *interims* — внутренний) — образовательное учреждение (школа), в котором учащиеся живут, обучаются, находясь на частичном или полном государственном обеспечении; общежитие для учащихся при образовательном учреждении; дом, где они обеспечиваются уходом.

Интернатные учреждения в России для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, функционируют на основе следующих принципов: демократизм, гуманизм, общедоступность, приоритет общечеловеческих ценностей, гражданственность, свободное развитие личности, защита прав и интересов воспитанников, автономность и светский характер образования.

Организационно интернатные учреждения различаются:

- интернатное учреждение обычного типа;
- интернатное учреждение по типу семьи. В таком учреждении дети живут в разновозрастных (по составу не более 8 человек) или одновозрастных (до 4 лет — не более 5 детей, а от 4 лет и старше — не более 10) группах, называемых семьями. Однако в них сохраняется много от интерната: питание в столовой, самообслуживание, получение новой одежды и пр.
- интернатное учреждение семейного типа. Это учреждение, в котором дети живут отдельными семьями, с разными входами и своей организацией и образом жизни. При такой организации жизнь детей максимально приравнивается к семейной.

Для обучающихся воспитанников, имеющих отклонения в развитии, в России созданы *специальные (коррекционные) образовательные учреждения*. Такие учреждения регламентируются Положением, ут-

вержденным Правительством России, № 288 от 12 марта 1997 г. К специальным (коррекционным) учреждениям относятся:

- коррекционное (компенсирующее) учреждение дошкольного образования;
- коррекционное общеобразовательное учреждение;
- коррекционное учреждение начального профессионального образования.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения, в которых реализуются образовательные программы Министерства общего и профессионального образования по согласованию с Министерством здравоохранения. Такие учреждения подразделяются на виды в зависимости от патологии детей. Среди них выделяют следующие предназначенные для обучения и воспитания:

- неслышащих детей;
- слабослышащих и позднооглохших детей;
- незрячих детей;
- слабовидящих и позднослепших детей;
- детей с тяжелыми нарушениями речи;
- детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- детей с задержкой психического развития.
- умственно-отсталых детей и др.

Для детей, нуждающихся в длительном лечении, *создаются оздоровительные образовательные учреждения*. Они предназначены для оказания помощи семье в воспитании и получении образования, обеспечении проведения реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий, адаптации к жизни общества, социальной защиты и разностороннего развития детей, нуждающихся в длительном лечении. Деятельность таких учреждений регламентируется Типовым положением, утвержденным Правительством России, № 1117 от 28 августа 1997 г. К оздоровительным образовательным учреждениям относятся:

- санаторная школа-интернат;
- санаторно-лесная школа;
- санаторный детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Существуют и *другие учреждения* для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

- кадетская школа;
- кадетская школа-интернат (Типовое положение утверждено Правительством России № 1427 от 15 ноября 1997 г.);
- школа-интернат с первоначальной летной подготовкой (Типовое положение утверждено Постановлением Правительства России № 1046

от 5 сентября 1998 г.). В такую школу преимущественное право зачисления имеют дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей с 15 лет, изъявившие желание учиться в ней и имеющие соответствующее здоровье;

- воспитанники воинских частей — дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, мужского пола в возрасте от 14 до 16 лет, граждане Российской Федерации, направленные районными (городскими) военными комиссариатами с согласия самих детей и органов опеки и попечительства (Положение о зачислении несовершеннолетних граждан в качестве воспитанников в воинские части утверждено Постановлением Правительства России № 124 от 14 февраля 2000 г., Положение о статусе воспитанников № 745 — постановлением от 21 сентября 2000 г.).

Приюты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, создаются *при монастырях* во многих регионах России. В этом проявился многовековой опыт устройства детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации под покровительство священнослужителей. При монастырях организуется уход, воспитание и обучение детей. Дети активно приобщаются к общественно полезному труду, у них формируются навыки самообслуживания, жизнедеятельности в коллективе. Большое внимание уделяется формированию духовной культуры, основанной на традициях православной церкви.

В социально-педагогическом плане воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, имеет комплекс проблем. В приемных семьях они обусловлены, с одной стороны, готовностью и способностью приемных родителей обеспечить необходимый уход и воспитание детей, с другой — необходимостью преодолевать проблемы, возникающие в связи с воспитанием приемного ребенка (проявление какой-либо патологии, конфликтные ситуации между родителями и детьми, вытекающие из суждения «не мои родители», и др.)

Возникает необходимость специальной социально-педагогической подготовки родителей приемных семей к воспитательной работе с детьми, формированию определенных отношений «родитель — ребенок», уходу за ребенком и накоплению опыта воспитательной работы с ним. Впоследствии должно быть обеспечено социально-педагогическое патронирование с целью контроля, а также своевременное консультирование, помощь и поддержка семьи в вопросах воспитания в случаях возникновения в ней неадекватных ситуаций, предупреждение и преодоление конфликтных проявлений и пр.

В зарубежной практике встречаются примеры создания социальными службами специальных приемных семей, предназначенных для решения проблем, связанных с обеспечением ухода за ребенком, за-

щиты его прав в зависимости от возникающих социальных проблем. К таким семьям можно причислить:

- приемные семьи кризисной ситуации. Они создаются в частных случаях, когда возникает необходимость немедленного изъятия ребенка из родной (родительской) семьи на определенный период. В этом случае его помещают в специальную приемную семью. Причинами, требующими изоляции ребенка, могут быть острая конфликтная ситуация в семье между родителями, родителями и ребенком, трагедия, внезапная болезнь родителей и пр.;

- приемная семья на короткое время. Необходимость в ней возникает при планировании командировок, медицинского обследования, кратковременного лечения, когда за ребенком некому смотреть. Подобного типа семьи используются для оказания кратковременной помощи семье, имеющей ребенка с особыми нуждами по уходу за ним. Они создают последнюю возможность отдохнуть, прийти в себя на короткое время, что позволяет после отдыха более активно заниматься ребенком;

- приемная семья на длительное время. Такая семья работает на договорных началах для обустройства ребенка на длительное время в связи с возникшей потребностью у родителей другой семьи;

- семья для приема ребенка на время выходных дней и каникул. Такая форма помещения детей дает возможность родителям организовывать периодически свой отдых в выходные дни (уик-энд);

- семья для дневного пребывания ребенка (своего рода домашний детский садик). В этом случае ребенок вечернее время и ночь проводит в своей семье.

Центры социального обслуживания семьи и детей России используют зарубежный опыт и стремятся расширить сферу своей деятельности по предоставлению услуг. В этом отношении опыт зарубежных стран представляет большой интерес.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте понятие «трудная жизненная ситуация» для человека.
2. Какие типичные ситуации относят к трудным жизненным ситуациям для ребенка, при которых государство берет на себя обязательства оказать ему необходимую помощь?
3. Каковы обязанности родителей, регламентируемые российскими нормативными актами?
4. В каких случаях предусматривается лишение родительских прав?
5. Раскройте назначение и основные обязанности органов опеки и попечительства.
6. Какие существуют основные формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей?
7. Дайте характеристику усыновительной семьи и раскройте, при каких условиях она формируется.

8. Дайте характеристику опекунской семьи и раскройте, при каких условиях она формируется.
9. Что представляет собой семейная воспитательная группа?
10. Какие учреждения относят к государственным социальным учреждениям для несовершеннолетних и в чем их особенности?
11. Каковы специальные (коррекционные) образовательные учреждения и их характеристика?
12. Раскройте характерные социально-педагогические проблемы, возникающие при воспитании детей, оставшихся без попечения родителей.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Интернатная педагогика и интернатное воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
2. Социально-педагогические проблемы воспитания детей в приемной семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Басюк В.С.* Модель организации службы социально-психологического сопровождения в условиях детского дома: теоретико-практический аспект. М., 2001.
2. Воспитание и развитие детей в детском доме / Ред.-сост. Н.П. Иванова. М., 1996.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации // Полный сборник кодексов Российской Федерации. М., 2002. Ст. 31-33, 36, 39-40.
4. Детский дом: уроки прошлого. М., 1990.
5. Конвенция о правах ребенка и ее реализация в современной России // Справочник НИИ семьи и воспитания. Изд. 2-е. М., 2001.
6. Постинтернатная адаптация детей-сирот / Под ред. А.М. Шипицыной и И.Г. Абрамовой. СПб., 2001.
7. Профилактическая и реабилитационная работа специализированных учреждений для несовершеннолетних / Под ред. Г.М. Ивашенко. М., 2001.
8. Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы / Под ред. А.М. Панова. М., 1997.
9. Семейная воспитательная группа / Под ред. Г.М. Ивашенко. М., 2001.
10. Семейный кодекс Российской Федерации // Полный сборник кодексов Российской Федерации. М., 2002. Ст. 121, 123, 151-155.
11. *Семья Г.В., Плясов Н.Ф., Плясова Г.И.* Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М., 2001.
12. Справочник директора образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. Г.В. Семья. М., 2001.

Глава 15

Проблемы воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях

Лица, нарушившие установленные в государстве законом нормы и правила поведения, подлежат осуждению и привлечению к отбыванию наказания в специальных учреждениях. Перед государством стоит задача не только наказать человека за совершенное преступление, но перевоспитать и возвратить обществу социально-здорового человека. Решение ее возложено на пенитенциарные учреждения. Термин «пенитенциарный» (от лат. *penitentia*gius — юридический) означает отношение к наказанию, преимущественно уголовному.

Пенитенциарные учреждения представляют собой специализированные (преимущественно государственные) организации, предназначенные для выполнения функций наказания за уголовно-наказуемые деяния, исправления и перевоспитания осужденных. Деятельностью в этих учреждениях занимается особая отрасль социальной педагогики. Она изучает возможности исправления нравственной деформации личности осужденного, воздействует на него с целью перевоспитания в условиях отбывания уголовного наказания (особенно лишения свободы) и получила название пенитенциарной (исправительной) педагогики.

В специальной литературе встречается выражение «исправительно-трудовая педагогика». Под ней понимают отрасль социально-педагогической науки, исследующей организованную деятельность по перевоспитанию лиц, совершивших уголовное преступление и осужденных к различным видам наказания — как связанным, так и не связанным с лишением свободы.

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 введен курс «Тюрьмоведение». Профессор университета И.Я. Фойницкий впервые поднял вопросы об обращении сотрудников исправительных учреждений с преступниками, нравственно-религиозных

средствах и методах воздействия на заключенных. В 1923 г. профессор психоневрологического института С.В. Познышев в монографии «Основы пенитенциарной науки» дал определение пенитенциарной педагогики как воспитательно-образовательной 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 гг. Это было связано с существенными изменениями, происшедшими в этот период в исправительно-трудовой деятельности.

В настоящее время можно выделить следующие основные задачи теории пенитенциарно-педагогической работы:

а) научно-теоретическое исследование педагогической системы исправления (перевоспитания) и возможности ее совершенствования в условиях пенитенциарных учреждений;

б) выявление и обоснование закономерностей процесса перевоспитания осужденных;

в) исследование процесса перевоспитания, его принципов, содержания, средств, форм и методов воспитательной работы в условиях пенитенциарного учреждения;

г) прогнозирование развития педагогической системы в органах, исполняющих наказания;

д) исследование возможностей уголовного наказания как метода социально-педагогического 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 пенитенциарной педагогики, возможностей его применения в наших условиях.

Основные категории исправительно-педагогической работы:

Карательно-воспитательный процесс ~ это системная деятельность в рамках исполнения уголовного наказания, предусматривающая исправление, перевоспитание осужденного.

Исправительно-воспитательный процесс — целенаправленная и управляемая работа с детьми, подростками и взрослыми в условиях специального образовательного учреждения, способствующая их исправлению, перевоспитанию.

Образовательно-воспитательный процесс в пенитенциарном учреждении — обучение и воспитание (перевоспитание, исправление) осужденных детей и подростков в специальных образовательных учреждениях. Его задача — дать им общее среднее (полное), а также начальное профессиональное образование и одновременно добиться перевоспитания.

Исправительно-трудовое воздействие — это использование возможностей педагогически организованной трудовой деятельности в интересах целенаправленного развития, воспитания человека.

Исправление (человека) — это процесс качественного позитивного изменения личности осужденного в результате целенаправленной воспитательной деятельности, направленной на то, чтобы привить ему нравственные ценности, помочь избавиться от недостатков, отрицательных привычек, пороков характера.

Перевоспитание — это направленная воспитательная деятельность, нацеленная на исправление (радикальную коррекцию) предшествующего результата воспитания человека, привитие ему качеств и свойств, компенсирующих недостатки личности, изжитие социально вредных привычек, норм и правил поведения, общения и т.д.

Исправительно-воспитательный процесс включает системную последовательность действий социального педагога, взаимодействия воспитателя и воспитуемого, обеспечивающие достижение определенной социально-педагогической цели. Он состоит из нескольких этапов и обеспечивается субъектами, направляющими свою социально-педагогическую деятельность на определенный объект.

Субъекты воспитания — 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 — 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 на место 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 изыскивается *вариант 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 вовлекается в общий сложившийся исправительно-воспитательный процесс на период назначенного ему срока. Завершается его адаптация постепенным вхождением в общий ритм труда, отдыха, взаимоотношений с окружающими. Собственно исправительный процесс включает ряд подэтапов.

При реализации технологии исправления от воспитателей требуется особенно большое терпение, гибкость, творческий подход, инициатива и оптимизм, уверенность в своей способности добиться позитивного результата в воспитательной работе с каждым осужденным. Действенность практического осуществления исправительного процесса обеспечивается умелой педагогической деятельностью 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, воспитательным мероприятиям, соблюдением требований режима, стремлением к повышению общеобразовательного и профессионального уровня, учас-

тием 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 позитивным влиянием на других осужденных, непосредственным участием в проводимых воспитательных мероприятиях, положительным отношением к обучению в школе и профессиональной подготовке, активностью 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 вставших на путь исправления. Среди них:

Первая группа — «болото» (такое название ввел Макаренко) — это осужденные, которые характеризуются неопределенным поведением.

Вторая группа — грубые нарушители установленного порядка — лица, не желающие подчиняться требованиям администрации, допускающие грубые нарушения режима отбывания наказания, поддерживающие открыто или скрыто неформальных отрицательных лидеров.

Третья группа — злостные нарушители — это лидеры отрицательных группировок и их опора.

Выделяют иногда группу тех осужденных, кто недостаточно изучен и не может быть включен в те или иные классификации.

Встречаются и другие подходы, например, стратификация, т.е. деление осужденными самих себя на слои, касты (страты).

Одна из исключительно важных проблем в работе с ними — это восстановление связи их помыслов, чувств с семьей (если в ней есть хоть какой-то позитивный потенциал), с родственниками, наиболее близкими им людьми. В каждом конкретном случае эта проблема имеет индивидуальный характер.

Работа с заключенными требует от администрации и воспитателей достаточной гибкости, своевременного анализа эффективности педагогической деятельности на каждом подэтапе, 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 характера 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, длительности каждого подэтапа; включенности самого осужденного в процесс самоисправления, самовоспитания и т. д.

Заключительный подэтап педагогической деятельности, как правило, имеет особый характер. Он во многом зависит от предшествующей воспитательной работы с осужденным. В этот период возникают новые проблемы: предстоящее самообеспечение, восстановление связей с близкими для них людьми, наличие постоянного места жительства¹, трудоустройство и многие другие, если они не решены в процессе отбывания наказания.

В этот период особенно важно согласование действий социального воспитания и социальной работы. Они во многом могут определять перспективы действенности всей исправительной деятельности.

3. Заклучительный 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. Именно адаптационный период нередко определяет перспективы рецидивности бывшего

¹ В соответствии со ст. 60 Жилищного кодекса РСФСР от 14 июня 1983 г. (с изменениями от 22 августа 1995 г.) за гражданами, временно отсутствующими без уважительных причин свыше шести месяцев, жилое помещение не сохраняется. Как отмечает прокурор Управления по надзору за законностью исполнения уголовных наказаний Генеральной прокуратуры России С. Клименко: «Ситуацию, когда, отсидев срок и выйдя на свободу за ворота тюрьмы, человек становится бомжем, можно охарактеризовать кратко — узаконенная бездомность».

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения 70% от общего числа людей, не имеющих крыши над головой, — бывшие осужденные» (Российская газета. 1997. 23 октября).

го 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 течение срока 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) особый 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 воспитательной деятельности. Процесс перевоспитания невозможен без четкого и конкретного определения его цели, под которой понимается идеальное представление о предполагаемом, «проектируемом» (Макаренко) результате педагогической деятельности. «Цели воспитательного процесса, — писал 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 идеальное представление будущих результатов: начальная перспектива в зависимости от достигаемых результатов перевоспитания уточняется с переходом к новой более сложной. Она выступает как первоначальный 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. Последняя всегда предусматривает использование наиболее оптимального педагогического инструментария, который позволил бы в соответствующих условиях конкретным воспитателям добиться перевоспитания каждого осужденного.

Принцип связи процесса перевоспитания осужденного с окружающей жизнью. Сущность его 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 таком случае он после освобождения из мест заключения может не найти свое место в обществе, и общество не примет его, что вызовет рецидив. Последствия подобного рецидива часто проявляются в агрессивных действиях освобожденного, предусматривающих применение административных мер.

Воспитателям рекомендуется помочь человеку восстановить и наладить социально полезные связи и отношения с другими людьми, социальным окружением; постоянно держать осужденных в курсе событий внутрисоциальной 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, помогает наиболее полному проявлению духовных сил.

Общественно полезная деятельность осужденных — это прежде всего их производительный труд. Воспитательная функция труда в процессе формирования личности общеизвестна. Он активно используется в жизнедеятельности осужденных. Кроме того, в условиях за-

ключения к общественно полезной относятся учебная, 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) осужденных. В условиях жесткой изоляции, принудительного пребывания в определенных администрацией отряде, бригаде, звене резко возрастает роль ближайшего социального окружения. Коллектив может быть самым разным: от позитивного (о котором писал Макаренко как наиболее важном средстве перевоспитания) до резко негативного — «асоциальный коллектив». В негативном (асоциальном) плане это не коллектив, а сообщество, группа и пр. В ряде исправительных учреждений процветают отрицательные традиции, 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 Макаренко, которая трансформирована и адаптирована к условиям современных исправительных учреждений.

Принцип сочетания требовательности к осужденным с гуманным и справедливым отношением к ним. В основе его лежит гуманное отношение к человеку. 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 которого, можно направить усилия воспитанника на позитивную (продуктивную) деятельность, на самопроявление, а в перспективе и на активизацию его перевоспитания. Реализация этого принципа необычайно сложна для воспитателей даже чисто психоло-

гически, 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. В то же время те качества и черты характера, которые отражают человеческую сущность личности, осужденные чаще всего прячут от окружающих, дабы не стать объектом насмешек и издевательств со стороны других, а подчас и не осознаются ими самими.

Принцип опоры на положительные качества личности не означает снижения требовательности к осужденным, а тем более захваливания и попустительства. Большой вред как самому человеку, так и коллективу наносят те руководители и воспитатели, которые, используя такие, например, черты характера, 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 и индивидуального подхода в процессе перевоспитания. Осужденные различаются по полу, возрасту, образованию, национальным, религиозным и социально-групповым, индивидуально-психологическим особенностям, 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 выделить группы, чтобы учитывать своеобразие каждого. Они 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;
- 9) по характеру общественной активности (актив, резерв актива, пассив, «болото», контраktiv);
- 10) по неформальному положению осужденных в самой общности («главворы», «паханы», «мужики», «углы», «обиженные») и т.д.

Такая дифференциация позволяет заметить 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 Сорока-Росинский. Он, в частности, отмечал, что одно из необходимых условий функционирования школы для трудновоспитуемых — это «индивидуальный подход к воспитаннику». 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 их соответствия методам перевоспитания; организацию формального и неформального общения личности; планирование воспитательного процесса; привлечение к непосредственной и опосредованной воспитательной работе всех сотрудников подразделений, общественности; всестороннее изучение 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.

Основные направления, средства, методы и формы воспитательной работы в условиях пенитенциарного учреждения.

В общей педагогике гражданское воспитание является одним из основных направлений и задач педагогической деятельности. В пенитенциарной педагогике оно становится целью целостного и комплексного перевоспитания. 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 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.

Нравственное воспитание осужденных. Оно предусматривает целенаправленную деятельность на преодоление у осужденных чуждых обществу моральных качеств и убеждений. Итогом воспитательной работы должно быть формирование нравственных чувств, сознания и нравственного поведения.

Трудовое воспитание осужденных. Его цель — 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. Труд — основа нравственного воспитания.

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 — те, которые являются составной частью перевоспитания и обеспечивают его функционирование в интересах исправления осужденных. К ним относятся: труд, режим, культурно-досуговая деятельность, общественная работа и др.

Средства педагогической деятельности — те, 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 — придать ему 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 состоятельности в процессе труда, сплочению людей в интересах общего результата.

Режим как средство перевоспитания осужденных.

Собственно режим организует в основном внешнее поведение личности. Он представляет комплекс требований, правил, ограничений, запретов, охватывающих всю жизнь осужденных, их труд, быт, отношения с администрацией, 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 предусматривает:

- разрушение старых установок, позиций, переориентацию 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.

В воспитательных целях предусматривается 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 реже нарушают режим отбывания наказания, в их среде более здоровый морально-психологический климат, они лучше работают.

Характерно, что каждый школьный урок предоставляет учителям дополнительную возможность для воспитательного воздействия на обучаемых-осужденных. В настоящее время число лиц с низким уровнем образования среди осужденных растет, поэтому потребность в обучении естественно возрастает.

Профессиональное образование осужденных как средство воспитания осужденных.

Данное средство помогает осужденным овладеть профессией либо повысить профессиональную квалификацию. Этот факт положительно отражается на процессе перевоспитания человека в период отбывания наказания, а также оказывает ему помощь впоследствии, после возвращения 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 цель его — быстрое включение осужденного в трудовую деятельность;

— *бригадное обучение* реализуется в группах до 10 человек под руководством инструктора — опытного специалиста. Его задача — подготовка большого количества рабочих массовых профессий;

— *курсовое обучение* — создаются курсы от 10 до 70 человек. На этих курсах изучается теория и проводятся практические занятия. В их задачи входит повышение квалификации, изучение нового оборудования и новой технологии, обучение передовым методам труда, а также вторым и смежным специальностям;

— *школы передового опыта* призваны ознакомить осужденных с передовыми методами труда без отрыва от производства;

— *классы мастеров* существуют для обеспечения предприятий колонии квалифицированными рабочими. Они охватывают 25—30 человек, их цель — обучение одной или смежным специальностям.

Высшей формой *профессионального* образования в исправительных учреждениях является обучение в профессионально-техническом училище (ПТУ). Туда зачисляются те, 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 поставленной задачи. Методы воспитания — это совокупность подходов 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 ним относятся:

— методы, способствующие формированию положительных потребностей, мотивов, чувств и поведения воспитуемых, это убеждение, организация деятельности, пример;

— методы коррекции непосредственно не формируют личность, но активно содействуют этому процессу, ускоряя развитие или, напротив, задерживая появление нежелательных свойств и качеств, предотвращая нежелательное поведение. Это методы стимулирования положительной активности (поощрения, соревнования), организации перспективных линий, параллельного действия, торможения отрицательной активности (принуждения), метод критики.

Методы воспитания, их сущность и рекомендации по их практическому применению описаны в общей педагогике.

Формы реализации перевоспитания, исправления осужденных.

Форма (от лат. *forma*) — наружный вид, внешнее очертание; устройство, структура, система организации чего-либо. Следует различать следующие 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, полурезимная, режимная.

Формы педагогического (исправительно-педагогического) процесса — это содержательно-организационные основы, обуславливающие педагогический процесс в колонии, исправительном учреждении: трудовые, учебно-трудовые лагеря; спецшколы и т.п.

Формы педагогического взаимодействия — это способы организации конкретного педагогического действия в пространстве и во времени. В процессе перевоспитания осужденных — это те же способы педагогического взаимодействия, которые сложились в общей педагогике, но используемые в специфических условиях исправительного учреждения: 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 включает:

— особенности подросткового возраста: бурное физическое развитие организма, энергия, инициативность, активность, повышенная возбудимость, неуравновешенность, впечатлительность, недостаточно критическое отношение к себе, неадекватная оценка действительности;

— нравственную неустойчивость, стремление к «легкой, красивой жизни», активно рекламируемой средствами массовой информации;

— низкий культурный уровень;

- завышенную или заниженную самооценку;
- 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 педагогическую запущенность вследствие неблагоприятия 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 нравочений, 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.

Социально-демографическая характеристика осужденных женщин:

- а) увеличивается число несовершеннолетних преступниц, его значительную часть составляет женщины 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 семьи распались;
 - не состоявшие в браке, но имеющие детей;
 - лишённые родительских прав;
 - родившие детей в местах лишения свободы;
 - вступившие в брак во время отбывания наказания;
 - в) увеличивается число осужденных, не имеющих постоянного места жительства;
 - г) много не занятых общественно полезной деятельностью и пр.
- Уголовно-правовая характеристика: широкий спектр правонарушений — от убийств, грабежей до мошенничества и т.п.

Деградация личности зависит от позиции женщины, индивидуальных особенностей, влияния на нее пребывания в местах лишения сво-

боды, самого исправительного учреждения и окружающих ее осужденных.

Перевоспитательная деятельность должна учитывать весь комплекс своеобразия женщин: физиологические, социально-демографические, уголовно-правовые факторы, а также влияние 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 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, связанные 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;
- находящиеся в определенной психологической изоляции, испытывающие 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, медицинские рекомендации в работе с ним;
- оградить его по возможности от негативного влияния других осужденных;
- стремиться привлечь его к той деятельности, которая наиболее сильна 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, некоторые отбывающие 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 создать им условия для соблюдения 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 получает 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.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте сущность понятия «пенитенциарная (исправительная) педагогика» и ее основных задач.
2. Дайте общую характеристику исправительного процесса осужденных.
3. Назовите и дайте характеристику основных принципов перевоспитания правонарушителей.
4. Каковы основные направления воспитательной работы с осужденными?
5. Дайте характеристику основных средств перевоспитания отбывающих наказание.
6. Назовите основные методы и формы перевоспитательной работы в условиях пенитенциарного учреждения.
7. Каковы особенности перевоспитания различных категорий осужденных?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

Темы определяются самостоятельно на инициативной основе в зависимости от наличия материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. М., 1993.
2. *Васильев В.П.* Юридическая психология. СПб., 1997.

3. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения / Под ред. В.А. Никитина. М., 1996.
4. Исправительная (пенитенциарная) педагогика / Под ред. А.И. Зубкова и М.П. Стуровой. Рязань, 1993.
5. *Шиханцов Г.Г.* Юридическая психология. М., 1998.
6. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова: В 2 т. М., 1993. Т. 1.
7. *Сорока-Роситский В.Н.* Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. М., 1991.
8. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1984. Т. 4.

Глава 16

Социально-педагогические возможности СМИ

Средства массовой информации (СМИ) обладают огромными возможностями влияния на личность и массы. Во многих случаях они становятся совоспитателями подрастающего поколения, важным фактором формирования мировоззрения значительных людских масс, побуждения их к тем или иным активным действиям.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) СМИ: виды и основные функции;
- 2) основные методы воздействия СМИ на личность и группу.

§ 1. СМИ: виды и основные функции

Средства массовой информации — понятие, объединяющее все каналы доведения информации до широкой общественности (пресса, книжные издательства, агентства печати, радио, телевидение и т.д.). Под ними следует понимать — социальные институты, обеспечивающие сбор, обработку и распространение информации в массовом масштабе.

К основным *видам СМИ* относятся:

- радио — акустическое, словесно-звуковое воздействие;
- печать — словесное и графическое воздействие;
- кино — художественно-образное воздействие;
- телевидение — интегрированное акустическое и художественно-творческое воздействие;
- компьютерные технологии (Интернет) — оперативное самостоятельно-творческое взаимодействие потребителя с информационными потоками с использованием возможностей словесного, акустического, художественно-творческого и другого воздействия.

Наибольшими возможностями влияния обладают телевидение, кино и компьютерные технологии. Телевидение позволяет обеспечивать «доставку на дом» готовой программы, репортажа в момент свершения события (маленький экран не давит, а незаметно решает свои задачи), домашний просмотр (отсутствует психологическая настроенность восприятия зрелища, которая есть в кинематографе) по-

звоняет непроизвольно и естественно поглощать предлагаемую информацию.

Компьютерные технологии обладают еще большим воздействием, так как они ставят потребителя в положение активного соучастника информационного материала. Потребитель сам выходит на соответствующую информацию и взаимодействует с ней. Компьютерные технологии позволяют активизировать участие пользователя, мотивировать активность, развивать интерес и пр.

Основные функции СМИ:

- общественно-политическое воздействие (решение определенных политических задач);
- воспитание (идеология, ценности, патриотизм и пр.);
- информационная (от лат. *informatio* — разъяснение): осведомление о чем-либо, сбор, обработка, распространение и хранение информации;
- обучение и просвещение: профессионально-заинтересованная аудитория, расширение кругозора;
- художественно-репродуктивная: трансформирование произведения искусства, сохранившего свои существенные социокультурные признаки;
- художественно-продуктивная: распространение произведений особого вида искусства — рекламы, телешоу, радиодрамы, телефильмов и проч., при этом имеет место доставка информации на дом в оригинале;
- развлечение: заполнение досуга приятным отдыхом, развлечением (музыка, кино и т.д.).

Исследование воздействия СМИ на личность и группу (массы) потребителей осуществляется социологией, психологией и педагогикой. Психология изучает в большей степени механизмы влияния на аудиторию, а педагогика — способы достижения прогнозируемого влияния, в том числе: пути, методы и средства информационного воздействия, а также условия, обеспечивающие эффективность использования различных программ.

Существует выражение «педагогика средств массовой информации», под которым подразумевается теория и практика исследования и использования педагогических (воспитательных) возможностей СМИ для обеспечения направленного влияния на человека, группу (определенную группу населения).

При изучении проблем воздействия СМИ на аудиторию применяются определенные концептуальные подходы. В основе их лежат соответствующие теории, позволяющие объяснить и понять механизмы

влияния на личность, группы и их последствия. К таким теориям относятся:

- Теория унифицированных последствий воздействия массовых коммуникаций. Согласно этой теории, люди в современном обществе воспринимают сообщения СМИ одинаково, т.е. у них очень похожие реакции. Практически такое влияние имеет место в определенных условиях и по отношению к определенной аудитории. Предрасположенность аудитории (человека) к агрессии может активизироваться при просмотрах некоторых передач. Например, телевизионная программа с элементами насилия может усилить насильственные тенденции, уже существующие у соответствующей части зрителей; человек, имеющий склонность к противоправным действиям, смотря передачи, демонстрирующие подобные действия, может утвердиться в потребности их свершения и пр.

Тот факт, что эффекты телевидения не являются единообразными, не снижает их значимости. К примеру, даже если какая-то телепрограмма оказывает определенное воздействие всего на 0,1% зрителей, но при этом ее аудитория составляет 40 млн человек, то это влияние распространится на 4 тыс. зрителей!

- Теория социального научения (Альберт Бандура и его коллеги). Этот подход возник в недрах бихевиористской психологии. В его основе лежит утверждение того, что усвоение модели поведения человека происходит по примеру поведения окружающих. Глядя, как они ведут себя в той или иной ситуации, человек, подражая им, усваивает их опыт. В этом отношении СМИ демонстрируют примеры, становятся источником научения. Для того чтобы происходило социальное научение человека, необходимо, чтобы имело место:

- 1) наличие примера;
- 2) запоминание модели поведения;
- 3) осмысление действий;
- 4) мотивация;
- 5) реализация модели поведения.

- Теория культивирования (постепенного формирования образа мысли) (Джордж Гербнер и его коллеги). Увеличивающееся, многократное действие СМИ (в первую очередь телевидения) на протяжении продолжительного времени способствует постепенному изменению у их потребителей представлений об информмируемом явлении, процессе, социальной реальности. Такое влияние на аудиторию способствует формированию (культивирует формирование) у нее определенных позиций, взглядов в соответствии с информацией созданной на телеэкране. Использование этой теории находит активное

применение в процессе решения определенных политических задач, проведения предвыборных кампаний и пр.

- Теория социализации (теория социального развития). Благодаря продолжительному воздействию СМИ на потребителей, они становятся источником знаний о мире. Современные дети нередко от 2 до 4 часов проводят у телевизора, что делает его важным элементом социального развития. С помощью телевидения они узнают о мире взрослых, их поведении, начинают исполнять социальные роли, присущие взрослым. Направленность телевидения на детскую и молодежную аудиторию с использованием методов, приемов и средств, ориентированных на их психологию (элементы развлекательности, состязательности, новизны, азарта и пр.), способствует наибольшему влиянию на них. Неслучайно именно на детях в большей степени видна позитивная и негативная роль СМИ.

- Теория использования и удовлетворения. *СМИ могут существовать только тогда, когда у них имеется свой зритель.* Одна из важнейших задач, стоящих перед ними, — создание своей аудитории. Одновременно психология пользователя СМИ такова, что человек в большей степени обращается именно к тем из них, которые удовлетворяют их интересы, потребности, желания. Данный факт определяет направленность деятельности постановщиков информационных программ, старающихся создавать такие, которые максимально захватывали бы зрителя сюжетом, информацией, содержанием, формой подачи, заставляли его переживать, вызвали потребность быть в более тесном взаимодействии и т.д. Таким образом, формируется своя аудитория, на которую ориентируется канал.

Механизмы влияния *СМИ на личность (аудиторию) обусловлены* глубоким знанием психологии личности и групп. Они активно воздействуют на информационные интересы, потребности аудитории, ее мотивацию и таким образом оказывают существенное давление на мировоззрение и проявление активности. Действенность влияния СМИ на аудиторию обеспечивается благодаря созданию следующих условий:

- актуальность информации и создание для потребителя эффекта ее востребованности, что усиливает влияние (действенность);
- настрой зрителя на восприятие именно этой информации. От этого зависит включение его во взаимодействие с источником информации. Часто, учитывая важность этого фактора, информационные программы предусматривают постепенное вовлечение зрителя в потребление информации, рост интереса к ней, формирование у него необходимого настроя на восприятие именно той информации, которую

ему «заготовили». Особенно это учитывается при решении пропагандистских задач;

- соответствие информации интересам, потребностям аудитории. В этом случае она сразу же вызывает интерес и включает зрителя в процесс ее потребления;

- эмоциональная заразительность, заставляющая потребителя информации сопереживать. Эмоциональное воздействие на отдельного зрителя обычно ниже, чем на группу. В то же время при глубоком индивидуальном эмоциональном сопереживании могут иметь место ярко выраженные негативные последствия. Групповой просмотр больше способствует проявлению эмоций. Особенно это можно наблюдать при просмотре фильмов ужасов или комедий. Он усиливает и снижает фактор воздействия. За счет «взаимозаражения» люди в группе переживают более глубокие эмоции, но после прекращения информации в определенной степени легче вместе выходить из возникшего эмоционального состояния, особенно если в группе есть люди более сильные, способные его преодолевать.

Эмоциональное сопереживание зрителя обуславливает глубину воздействия на него сюжета фильма (информации) и способствует усвоению предлагаемой реакции. Эмоциональное проявление героя фильма нередко неосознанно усваивается сопереживающим зрителем на уровне соответствующего опыта. Такое воздействие называют «эмоциональной инфекцией». В основе этого лежит тот факт, что человек нередко неосознанно подражает в своей речи и поведении кому-то из окружающих. Следствием этой имитации становится эмоциональное единство с этим человеком. Объектами подражания часто становятся герои телепередач. Особенно это характерно для детей и подростков. Нередко после просмотров фильмов они активно имитируют героев фильма, повторяя их речи, действия и поступки;

- создание эффекта достоверности предлагаемой информации. Такой эффект необходим, чтобы потребитель поверил и принял ее именно в той интерпретации, в которой ему предлагают. С этой целью предлагаемая информация максимально приближается к действительности. Чаще всего создается эффект реальности, используются «достоверные» факты, либо на фоне действительно достоверных подаются те, которые должны быть восприняты как таковые. Такой эффект создает у потребителя веру в предлагаемую информацию, желание принять ее. Для усиления достоверности информации нередко приглашаются наиболее авторитетные для аудитории лица. Человек верит авторитету: «он не может врать»;

- идентификация зрителя с лицом, представленным СМИ. Человек часто готов поверить правдоподобной информации, предлагаемой реально существующими людьми. Особенно это характерно для детей, которые идентифицируют себя с героем передачи, переживая его радости и печали. Данный факт используется в СМИ довольно часто, когда хотят как можно дольше удерживать зрительское внимание. С этой целью у героя, который выступает в роли идентифицирующей личности, возникает проблема, решение которой откладывается до следующей встречи. Зритель (аудитория), желая получить наиболее полную интересующую его информацию, вновь обращается к источнику. В качестве информатора выступает наиболее авторитетная для аудитории личность и пр.;

- напряженное ожидание, формируемое содержанием информации и способом ее представления, создает у аудитории возбуждение, нетерпение и готовность к последующему взаимодействию со СМИ. Такое явление основано на эмоциональном сопереживании зрителей вместе с героем фильма. Сюжет, основанный на сложном, исключительно трудном решении проблемы героя, вызывает у зрителей напряжение (психологическое ожидание), требующее снятия (разрешение). Таким образом формируется нетерпеливое ожидание последующей встречи с героем, желание участвовать в решении его проблем. На этом эффекте строятся многие сериалы, многосерийные фильмы.

Так, телевизионные программы предусматривают использование (создание) определенных условий (эффектов) и тем самым способствуют достижению соответствующего результата воздействия на личность, группу (аудиторию) (См. табл. 1).

Результаты воздействия СМИ могут быть самыми различными. Они влияют на умственную (когнитивную), поведенческую, установочную и физиологическую сферы, вызывая определенные последствия. В частности:

- *поведенческие последствия.* Образовательности, представленный СМИ, является руководством для зрителя. Впоследствии он становится ориентиром либо основой, определяющей его практическую деятельность в достижении аналогичной цели, и соответствующим порядком действий, представленным СМИ;

- *установочные последствия.* При определенных условиях под воздействием СМИ у зрителя формируются соответствующие установки. Они носят достаточно устойчивый характер, существенно влияя на отношения этого зрителя, его действия и поступки;

- *когнитивные последствия.* Под воздействием информации, представляемой СМИ, изменяются знания, мировоззрение зрителей. Это находит отражение в их информированности, суждениях;

Таблица 1

Эффекты, используемые (создаваемые) СМИ	Последствия влияния различных эффектов СМИ на аудиторию
Актуальность информации	Интерес к информации, увлечение ею, осмысление, последующая востребованность, что усиливает ее влияние (действенность)
Соответствие информации интересам, потребностям аудитории	Активное потребление информации, предлагаемой СМИ
Настрой зрителя на восприятие именно этой информации	Ожидание именно этой информации и потребление ее в той интерпретации, которую представляют СМИ
Эмоциональная заразительность информационного сюжета	Постепенное вовлечение в сюжет информации и сопереживание ему, что усиливает эффект воздействия на аудиторию
Эффект достоверности. Приближение предлагаемой информации к реальности, использование «достоверных» фактов, их максимальное приближение к естественности	Формирование веры в предлагаемую информацию, принятие ее
Представление информации наиболее авторитетным для аудитории лицом	Авторитет лица действует на аудиторию внушающе. Человек верит авторитету: «Он не может врать»
Идентификация зрителя с лицом, представленным СМИ	Человек, видя жизненно реальные ситуации, нередко мысленно (виртуально) проживает предлагаемые сюжеты, что усиливает эффект воздействия. Особенно это характерно для детей, которые идентифицируют себя с героем передачи, переживая его радости и печали
Напряженное ожидание, формируемое содержанием информации и способом её представления	У аудитории возникает возбуждение, нетерпение и готовность к последующему взаимодействию со СМИ

• *последствия, сказывающиеся на отношении человека к реальной жизни, окружающим людям.* Увлечение телевидением и особенно интенсивное общение с Интернетом приводят к формированию так называемых «виртуальных» (не имеющих физического воплощения или отличающихся от реально существующего) интересов, потребностей, образа жизни. Такой человек живет нереальными взглядами, идеями, ему скучно от естественной жизни, ее проблем, его постоянно тянет к компьютеру (телевизору), с ним ему интересно, он чувствует себя комфортно;

- *психологические последствия.* При просмотре различных психологических триллеров, фильмов ужасов и пр. у человека под воздействием глубоких переживаний возникает возбуждение, страх и пр. Он долго не может уснуть, у него сохраняется видение того, что только что происходило на экране. У людей с нарушениями психики могут быть более сложные последствия;

- *физиологические последствия.* Информация, которая воспринимается зрителями, ведет к определенным физиологическим изменениям в организме. Такие последствия можно достаточно легко выявить. Например, сексуальное возбуждение под влиянием просмотра порнографии можно оценить, измерив частоту сердцебиения, электрохимические характеристики кожи, набухание пениса и пр. Просмотр фильма ужасов или захватывающего спортивного матча вызывает такие физические изменения, как учащение дыхания и сердцебиения (см. табл. 2).

Таблица 2

Последствия воздействия СМИ	Сферы влияния СМИ
Поведенческие последствия	Образ деятельности, представленный СМИ, выступает руководством для зрителя
Установочные последствия	Соответствующие установки, существенно влияющие на отношения этого зрителя, его действия и поступки
Когнитивные последствия	Изменения знаний, мировоззрения зрителей
Последствия, отражающие отношение человека к реальной жизни, окружающим людям	«Виртуальные» (не имеющие физического воплощения или отличающиеся от реально существующих) интересы, потребности, образ жизни
Психологические последствия	Глубокие переживания, возбуждения, страхи и пр.
Физиологические последствия	Например, сексуальное возбуждение под влиянием просмотра порнографии

§ 2. Основные методы воздействия СМИ на личность и группу

В СМИ используются определенные методы подготовки и реализации программ воздействия на личность, группы. При этом учитывается аудитория, на которую они рассчитаны, время реализации, особенности психологии потребителей предлагаемых программ. В зависимости от передачи, стоящих перед ней задач, аудитории, на которую

она рассчитана, определяются наиболее целесообразные методы. К таким методам относят:

- *информационный метод*. Он активно используется при подготовке реклам, информационных сообщений, проведении рекламной кампании и направлен на информирование зрителей о том или ином событии, человеке, явлении;

- *эмоциональный метод*. Учитывая важность эмоциональной составляющей при формировании установок личности, данный метод применяется очень активно в зависимости от решаемой СМИ проблемы и, как правило, совместно с другими методами, усиливая их влияние на аудиторию;

- *патриотический метод*. В его основе лежит воздействие на патристические чувства аудитории. Большинство людей далеко не безразличны к своему краю, дому, отечеству, используя данный факт, СМИ активизируют внимание людей, формируют у них определенные установки, побуждают к определенным действиям. Метод широко применяется в рекламных целях, при проведении политических акций, выполнении определенных социальных заказов, для побуждения людей на определенные действия (вызвать протест к чему-либо либо организовать «всеобщую» поддержку чего-либо и пр.);

- *метод пробуждения страха*. Это один из наиболее эффективных методов, основанный на интересе людей, к своему здоровью, благополучию своему и своих близких. Он воздействует на эмоции человека. Принимая во внимание то, что предлагаемая информация направлена на сохранение благополучия, безопасности зрителя и его близких, СМИ привлекают зрителя (потребителя) к информации, формируют у него равнодушное отношение к ней, включают в активное осмысление и побуждают к определенным действиям. Метод широко используется в рекламных целях, при проведении различных политических акций и кампаний;

- *метод создания достижений, ситуации успеха*. Человек чувствует удовлетворение, когда он ощущает свою правоту, добивается каких-либо результатов в своей деятельности в настоящее время или в прошлом. Сообщая информацию о чем-либо, стараясь показать, что человек этого может добиться достаточно легко, это ему необходимо и от него не потребуется большого труда, СМИ побуждают его включаться в предлагаемый процесс взаимодействия. Например, организуя различные игры, викторины, конкурсы и прочее, СМИ широко используют этот метод;

- *юмористический метод*. Юмор достаточно легко и быстро захватывает аудиторию своей простотой, доступностью. Он делает

зрителя соучастником, активно внушая с помощью информации точку зрения авторов. Информация представляется ненавязчиво, запоминается вместе с юмором намного легче. Этот метод широко используется при подготовке различных программ, в том числе развлекательных, политических, рекламных и пр. Одним из важных требований при его применении является необходимость учитывать особенности аудитории и соответствие юмора ее культуре, возрасту, менталитету и пр.

На телевидении есть и *специальные методы (приемы)*, основанные на психологических эффектах. Они имеют особое назначение и порой могут серьезно влиять на психику человека. Неслучайно при этом определяется аудитория или предусматриваются ограничения для просмотра. К наиболее типичным методам относятся:

А. Эффект процесса искаженного восприятия действительности. В основе метода лежит представление о явлении, которым человек мог бы восхищаться, но связанное с ужасными событиями, оно усиливает естественные страхи. Метод разработан Маей Дерен, с 1943 по 1959 г. снявшей в Голливуде семь короткометражных фильмов (в частности, «Полуденные сети»). Например, красивейший крупный мак вдруг превращается в некое окровавленное нечто, вызывающее безотчетный страх. Или девушка, идущая по улице, открывает дверь, поднимается по лестнице, входит в дом и подходит к окну. В нем она видит, как она идет по улице, входит в дом, открывает дверь... и все повторяется вновь и вновь, только финал становится каждый раз страшнее и напряженнее. В итоге зритель, после череды повторов видящий перед собой убитую героиню, с облегчением вздыхает. Ведь с ее кончиной рвется и череда пугающей его круговерти. Так, мирный обыватель начинает склоняться к агрессии, к навязанному ему выбору, который он до показа фильма, несомненно, отверг бы.

Такие приемы используются в предвыборных рекламных роликах.

Б. Создание фона резкого эмоционального сопереживания, вкрапывая в него кратковременные (в пределах двух секунд) определенные факты. Воздействие сюжета усиливается соответствующим музыкальным сопровождением. Таким образом обеспечивается значительное направленное влияние на психику зрителя. Автор метода Стэн Брэкидж, создатель 23 фильмов. Его фильм «Окно. Вода. Движение Младенца» (1959) — это череда сцен реальных мучений рожавшей женщины, ловко смонтированных с двухсекундными — «эйзенштейновской» нарезкой — кадрами. На фоне возрастания боли усиливается и многократность повторения начальных сцен. Длинные схватки рожавшей женщины перемежает мельтешение «предыстории».

Подобные приемы в настоящее время активно используют создатели видеоклипов (нарезка планов с мельчайшей продолжительностью), рекламщики и авторы ужастиков.

В. Эффект постепенного ненавязчивого, но длительного восприятия, приводящий к психическому истощению зрителя, вследствие чего он становится безоружным перед воздействием экрана. Автор метода Энди Уорхолл, знаменитый художник, король поп-арта. Известно, что нарушение психики начинается после полуторачасового такого «занудства». В его картине «Девушки из Челси» на протяжении трех с лишним часов на двух экранах с разным звуком и сюжетом (вернее, их отсутствием) идут почти житейские сцены. Парень спрашивает девушку о ее первом сексуальном опыте: девушка стрижет челку; парень медленно раздевается и любит себя... Периодически сцена с одного экрана перепрыгивает на соседний, повторяется и логически возникает в конце...

По этому принципу строятся многие лекции, проповеди или телевизионные публицистические передачи, ток-шоу, рекламные блоки (одинаковые на разных каналах).

С помощью каждого метода решаются определенные задачи воздействия на аудиторию (см. табл. 3).

Таблица 3

Используемый метод СМИ	Преимущественное воздействие метода
Информационный метод	Информирование зрителей о том или ином событии, человеке, явлении
Эмоциональный метод	Создание эмоционального напряжения, активное включение зрителя в сопереживание с героями события, чем усиливается эффект воздействия
Патриотический метод	Воздействие на патриотические чувства аудитории, вызывающие чувство гордости или глубокого возмущения
Метод пробуждения страха	Искусственное нагнетание страха с целью формирования отвращения, негодования и возмущения по отношению к какому-либо явлению
Метод создания достижений, ситуации успеха	Постепенное вовлечение потребителя информации, создавая состояние удовлетворения развивающимися событиями и, таким образом, постепенное навязывание ему определенного варианта решения проблемы. Создавая иллюзию простоты достижения успеха, втягивают человека в подобные действия (участие в лото и пр.)

Продолжение табл. 3

Используемый метод СМИ	Преимущественное воздействие метода
Юмористический метод	Увлекая аудиторию легким юмором, ненавязчиво делают ее соучастником информации (активным потребителем). Запоминается такая информация значительно легче и устойчивее
Специальные методы (приемы)	
Эффект процесса, искаженного восприятия действительности	Представление о явлении, которым человек мог бы восхищаться, в связи с ужасными событиями, усиливающими естественные страхи человека
Создание фона резкого эмоционального сопереживания, вкрапленная в него кратковременные (в пределах двух секунд) определенные факты. Для усиления эффекта воздействия используется и специальная музыка	Мощное психологическое воздействие на психику человека, его восприятие определенной информации, на этом фоне провоцируется формирование неадекватной реакции на нее
Эффект постепенного ненавязчивого, по длительному восприятия, приводящий к психическому истощению зрителя	Полное обезоруживание человека как потребителя информации, при котором он безропотно воспринимает все, что ему предлагает экран

Британские специалисты провели исследование психического состояния трех групп людей, которым предлагали прослушать или увидеть репортажи соответственно чернушно-негативного, положительного или нейтрального уровня. Поведение всех без исключения участников первой «чернушной» группы характеризовалось повышением беспокойства, депрессивным состоянием или просто откровенным страхом. Когда ученые предложили участникам эксперимента перечислить все, что их заботит, то «у негативистов» проблем набралось гораздо больше, чем у остальных.

СМИ имеют положительные, и отрицательные стороны, которые необходимо учитывать социальному педагогу:

Положительные стороны СМИ	Отрицательные стороны СМИ
Массовость	Однообразие в мышлении, ощущениях
Получение знаний о мире	Иллюзия знания
Скорость передачи информации	Нарушение внутреннего ритма, выработка автоматизма
Проживание определенного жизненного опыта	Превалирование эмоции, отключение разума
Просмотр большого количества фильмов	Привитие плохого вкуса к разным видам искусства
Спокойная (домашняя) обстановка пользования	Иллюзия одиночества

Изложенное требует учета особенностей информационных программ для использования в социально-педагогической работе с человеком, особенно растущим. Они могут обогащать человека, активизировать его позитивные возможности для созидательной деятельности, выполнения своего гражданского долга, но могут деформировать, вызывать низменные чувства и даже разрушать личность.

Получение информации есть естественный, единственный способ социального развития личности. В процессе социального развития у человека формируются *информационные потребности*. Под ними понимаются его естественные потребности в различных видах, качестве и объеме информации. Под их воздействием формируются характер взаимодействия человека со СМИ. Они выступают одним из факторов социальной активности и самореализации человека.

Педагогически целенаправленное использование возможностей СМИ позволяет формировать у растущего человека *информационно-педагогическую культуру* — один из показателей его воспитанности. Она проявляется в его отношении к различным видам СМИ, их содержанию, качеству, объему информации, а также к их целесообразному использованию в самообразовании и самовоспитании.

Такая культура формируется прежде всего в семье с раннего возраста ребенка. Данный факт требует от родителей внимательного отношения к различным информационным системам, предлагаемым ими информационным программам, и педагогически правильно использовать их в воспитании и обучении. Своей социально-педагогической деятельностью родители способствуют оптимизации информационных контактов растущего ребенка, управляют процессом формирования у него информационных потребностей, информационной культуры. По своей сущности такая деятельность родителей называется педагогизацией информационной среды ребенка.

Педагогизацией информационной среды занимаются также социальные педагоги, воспитатели, классные руководители, работающие в образовательных учреждениях, специальных образовательных учреждениях, досуговых центрах. В их задачу входит целесообразное использование информационных программ в социальном воспитании детей и подростков.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что понимается под средствами массовой информации?
2. Назовите основные виды СМИ и дайте им социально-педагогическую характеристику.
3. Каковы основные функции СМИ?
4. Каковы основные концептуальные подходы, определяющие социально-педагогическое влияние СМИ на аудиторию?

5. Назовите и дайте характеристику основных факторов, обуславливающих влияние СМИ на аудиторию.
6. Каковы наиболее типичные последствия влияния СМИ на человека?
7. Назовите и дайте характеристику основных методов, используемых при подготовке информационных программ.
8. Какова специфика специальных методов, приемов, используемых в СМИ для достижения психологического эффекта воздействия?
9. Что понимается под информационными потребностями человека, его информационно-педагогической культурой?
10. Место и роль семьи в педагогизации информационной среды ребенка.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Телевидение как совоспитатель ребенка в семье.
2. Компьютерные технологии в социальном формировании личности растущего ребенка.
3. Основы культуры взаимодействия со СМИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьев ВТ.* Социальная информация и управление обществом. М., 1975.
2. *Богомолова Н.Н.* Социальная психология печати, радио и телевидения. М., 1991.
3. *Воробьев В.В.* Твоя информационная культура. М., 1988.
4. Воспитательное воздействие на личность средств массовой информации и учреждений культуры. М., 1979.
5. *Голицын Г.Л., Петров В.М.* Информация — поведение — творчество. М., 1991.
6. *Грушин Б.А.* Эффективность массовой информации и пропаганды: понятие и проблемы измерения. М., 1979.
7. Закон Российской Федерации «О средствах массовой информации» // Ведомости Верховного Совета РФ. 1992. № 7.
8. *Малахова Ю.* Ловцы человеческих душ // Российская газета. 2000. 10 ноября.
9. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1997.
10. *Харис Р.* Психология массовых коммуникаций. Изд. 4-е. СПб., 2001.

Глава 17

Профессиональная деятельность социального работника и деформация личности

Значительное место в жизни человека занимает профессиональная деятельность. Она оказывает огромное влияние на социальное формирование человека, его образ жизни и поведение. При этом ее роль может носить не только позитивный, но и порой негативный и даже разрушительный характер по отношению к личности исполнителя.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) профессиональная деформация личности: понятие, сущность и содержание;
- 2) факторы профессиональной деятельности, существенно влияющие на личность и ее проявление;
- 3) типичные проявления профессиональной деформации личности социального работника;
- 4) пути предупреждения и преодоления негативной профессиональной деформации социального работника.

§ 1. Профессиональная деформация личности: понятие, сущность и содержание

Анализ влияния профессиональной деятельности на развитие (разрушение) личности и ее проявление свидетельствует о том, что оно не может быть только прогрессивным или только регрессивным. На практике любая деятельность, в том числе и профессиональная, как правило, в чем-то имеет прогрессивный, а в чем-то регрессивный характер, что-то человек приобретает, но одновременно и что-то теряет, что-то в нем укрепляется, доходит до совершенства, а что-то постепенно утрачивается или приобретает такую уродливую форму, что негативно сказывается на всей последующей его жизни.

В современной специальной литературе для характеристики влияния профессиональной деятельности на личность специалиста и ее проявления используются выражения — «деформация¹ личности», «профессиональная деформация».

¹ Деформация (от лат. *deformatio* — изменение формы, искажение) — изменение размеров и формы тела, какого-либо явления, его содержания под воздействием каких-либо факторов.

Деформация личности — это изменение ее качеств и свойств (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием тех или иных факторов, имеющих для нее жизненно важное значение. *Профессиональная деформация личности специалиста* — это изменение ее качеств и свойств (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием выполнения профессиональной деятельности.

§ 2. Факторы профессиональной деятельности, существенно влияющие на личность и ее проявление

Понятие «профессиональная деформация» относится и к деятельности социального работника. На его личность воздействуют свои, специфические факторы профессиональной деятельности. К наиболее важным из них, существенно влияющим на личность социального работника и его поведение, относятся: социальный статус профессии, профессиональной деятельности и субъекта социальной работы в ней; содержание и сама профессиональная деятельность; работа с человеком, имеющим социальные проблемы, относящимся к категории людей с особыми нуждами, группой; степень длительности и уровня эмоционально-волевого проявления специалиста в профессиональной деятельности и др.

Социальный статус профессии и профессиональной деятельности. Всякая профессия имеет определенный статус в обществе, который может быть общегосударственным и средовым. Общегосударственный статус характеризуется тем, какое место отведено этой профессии в стране. Он отражается в нормативных документах государства. Фактором государственного статуса профессии выступает уровень оплаты труда (*материальный статус*) специалиста, как отражение его социальной значимости. С учетом изложенного в обществе *складывается общественное мнение об общественной значимости, признание специальности.* Общественный статус может совпадать и не совпадать с государственным. В то же время в каждом регионе под воздействием ряда местных факторов *формируется средовый статус профессии и профессиональной деятельности.*

Под воздействием общественного и средового статуса формируется субъектный статус специалиста (социальный статус субъекта профессиональной деятельности).

Социальный статус субъекта (социального работника) и самой профессиональной деятельности (социальной работы). Данный фактор включает такие важные явления, как *сложившийся статус специ-*

алиста социальной работы в обществе (данной социальной среде) и субъективный статус социального работника.

Сложившийся (средовый или социальный) статус специалиста в обществе формирует у личности, выбравшей эту специальность, определенное отношение к ней, его устремленность к овладению профессией и последующей профессиональной деятельности.

В настоящее время социальная работа закреплена в законодательных документах Российской Федерации. В специальной литературе встречается название специалиста этого направления — социальный работник, социальный статус которого во многом определяет отношение членов общества к специалисту как к личности и как человеку, олицетворяющему соответствующую специальность. Социально-педагогическая роль статуса заключается в том, что он, в зависимости от содержания, может возвышать личность, стимулировать проявление ответственности, важности и значимости либо формировать, укреплять безразличие к ней и даже пренебрежение.

Субъектный статус — это образ профессии, который сформирован у самого специалиста. Он складывается у человека, выбирающего профессию (абитуриента), как результат его воспитания, профориентационной работы с ним; у выпускника профессионального образовательного учреждения, как результат его профессиональной подготовки; у специалиста в зависимости от его индивидуальности, среды профессиональной деятельности, накопленного опыта, как результат его профессионального самосовершенствования или профессиональной деформации. Субъектный статус может совпадать со средовым, быть ниже его или, наоборот, выше. Его своеобразие зависит от многих факторов как средового, так и личностного характера и может быть высоким или низким, позитивной или негативной направленности. Уровень и направленность субъективного социального статуса являются результатом профессионального самосовершенствования или деформации личности. Именно субъектный статус во многом определяет мотивацию специалиста в профессиональной деятельности.

Специалистов с высоким позитивным профессиональным субъективным статусом часто относят к фанатам, людям увлеченным своей работой. Это в большей степени характерно для представителей социальной сферы. Они готовы идти на лишения, преодолевать большие трудности, терпеть финансовое неблагополучие ради самореализации в профессиональной деятельности и достижения позитивных результатов, добиваться позитивной динамики в объекте социальной работы. *Специалисты с низким субъективным профессиональным статусом* — это чаще всего те, кто не нашел своей реализации в профессии, стал не творческой, ищущей личностью, а безразличным и к работе, и

к ее результатам. Последствием подобной негативной профессиональной деформации может быть полная или частичная неудовлетворенность, разочарование в возможности достичь более высокого уровня профессионализма, должностного положения, безынициативность, боязнь новизны, какого-либо негативного результата, иногда зависть к другим, более результативным в работе, и пр.

Негативный уровень личного профессионального статуса специалиста является часто следствием его профессиональной деформации, низкой результативности профессиональной деятельности, разочарования в своих способностях и в самой профессии. Такой специалист не видит (не хочет видеть) социальной значимости своей профессии, личной перспективы в профессиональном росте, профессиональной деятельности. Полное или частичное разочарование в выбранной профессии ведет к тому, что он считает, что его профессиональные, часто и жизненные проблемы являются следствием профессионального выгорания.

Высокий положительный личностный профессиональный статус специалиста может постепенно, а иногда и скачкообразно переходить в низкий и даже в негативный. Это связано с рядом факторов личностного и средового характера. Специалист с таким статусом более уверен в себе и своей профессиональной деятельности, самостоятелен, инициативен. Неожиданный отрицательный (резко отрицательный) результат его профессиональной практики может оказаться для него катастрофическим. Например, у молодого перспективного врача, вдруг, на фоне общего благополучия, умирает больной. Это может так потрясти его, что он мгновенно потеряет и уверенность в себе как специалисте, и перспективу профессионального роста. Резкий спад уровня субъективного статуса несет в себе деструктивный, порой разрушительный потенциал по отношению к личности специалиста. Далеко не каждый способен без негативных последствий преодолевать такие трудности, а если и преодолевает, то, как правило, под воздействием более сильных внешних факторов, например экономического, боязни смены профессии, жесткого внешнего контроля, связывающего личную инициативу, и пр.

Резкая смена высокого положительного личностного профессионального статуса низким и даже негативным нередко встречается среди выпускников, окончивших профессиональное образовательное учреждение с «отличием». Выпускник имеет достаточно высокий положительный субъективный статус. Он привык, что ему все дается легко и у него высокие результаты. На практике при встрече с неординарными трудностями в профессиональной деятельности он может получить отрицательный результат. Для него это настолько нежиз-

данно, что он теряется, проявляет поспешность, старается переделать, стремясь действовать так, как учили. Однако жизнь богаче, она требует неординарности, нетипичности в деятельности, а он к этому не готов и снова получает отрицательный результат, что крайне негативно сказывается на его статусе, профессиональной деятельности. Такие факты разрушительно действуют на молодого специалиста, закончившего учебное заведение с высоким результатом. В то же время его успешная деятельность, позволяющая наиболее полно проявить себя, получать ожидаемый результат, способствует формированию из него интересной творческой, неординарной, исследовательской личности.

Содержание и сама профессиональная деятельность социального работника как факторы, существенно влияющие на профессиональную деформацию личности специалиста. *Содержание* способствует формированию профессиональной компетенции, мировоззрения. В процессе профессионального становления у специалиста возникает специфический, профессиональный язык (профессиональная речь) — сленг¹, профессиональные мышление, воображение, память. Неслучайно люди одной профессии понимают друг друга с полуслова. Отдельные слова, фразы для них имеют глубокий профессионально ориентированный смысл и содержание, которое не сводится к передаче специфического словарного запаса. В процессе его освоения закладывается основа профессиональной деятельности — опыт (знания, умения и навыки).

На специалиста, формирование его профессионального языка существенно влияет и так называемый «субъективный фактор» среды* профессиональной деятельности, социума. Каждый социум характеризуется чем-то своим, особым, отличающим его от других, что находит проявление в своеобразии микроклимата, настроения, взаимопомощи.

Сама профессиональная деятельность также оказывает значительное воздействие на развитие личности. В ходе ее появляются профессиональные умения и навыки, развиваются профессионально важные качества личности, приобретается соответствующий опыт деятельности. Именно профессиональная деятельность способствует самосовершенствованию специалиста, росту его профессионализма, позитивному изменению личности, возникновению профессиональной культуры. В зависимости от индивидуальности работника и среды профессиональной деятельности у него развиваются профессионально важные качества, определенная личностно обусловленная позиция

¹ Сленг (от англ. slang — слова, выражения) — слова или выражения, употребляемые людьми определенных возрастных групп, профессий, социальных прослоек и пр.

самопроявления, индивидуальный стиль профессиональной деятельности и поведения.

Сорока-Росинский, замечательный русский педагог, отмечал, что каждый педагог — это определенный тип и стиль деятельности. Среди них он выделял: *педагогов-теоретиков* — это специалисты, увлеченные теоретическими подходами в ущерб практике; *педагогов-реалистов*, хорошо разбирающихся в людях, чувствующих их настроение, умеющих вместе с ними радоваться и горевать, жить интересами каждого; *педагогов-утилитаристов*, знающих людей, особенно с позиции их недостатков, и обстановку, активно работающих на результат, для них важны тренировки, оформление, показная деятельность и пр.; *педагогов-художников (педагогов-интуитивистов)*, способных работать по вдохновению, настроению, по наитию, интуиции и др. В чистом виде, отмечал Сорока-Росинский, приведенные типы педагогов встречаются редко, чаще бывают различные комбинации.

Следует также подчеркнуть, что всякая профессиональная деятельность способствует появлению своеобразного типа человека. Это своеобразие проявляется в восприятии явлений окружающей действительности, отношении к ним, в образе поведения, стиле самопроявления в среде жизнедеятельности и самой деятельности. В частности, преподавательская (учительская) деятельность формирует поучающий тип человека; управленческая — управленческий, командирский; научная — исследовательский, дотошный и др. Социальный работник при встрече с человеком, нуждающимся в его помощи, часто испытывает внутреннюю потребность в ее оказании.

Работа с человеком, имеющим социальные проблемы, человеком с особыми нуждами, группой. Деформационное воздействие человеческого фактора обусловлено взаимодействием культур субъекта и объекта деятельности, эмоциональным воздействием (заражение) и волевым давлением со стороны объекта.

В процессе взаимодействия социального работника с клиентом происходит взаимообогащение культур. Не только субъект (социальный работник) передает (обогащает, если есть чем обогащать), трансформирует свою культуру на объект, но и сам обогащается его культурой. Данный процесс позволяет специалисту лучше понимать объект своей деятельности. Неслучайно субъект профессиональной деятельности со временем настолько вживается в культуру объекта, что нередко сам становится ее носителем и проявляет ее в своей повседневной жизни.

Противостоять негативной объектной культуре субъекту помогает только высокая личная культура, его интеллигентность, постоянный самоконтроль и личная ответственность.

В процессе профессиональной практики на личность специалиста большое влияние оказывают его непосредственный руководитель, наиболее авторитетные коллеги, культура взаимоотношений в профессиональной среде. Особенно их воздействие сказывается на молодых специалистах, невольно подражающих авторитетам. Подражание, заимствование опыта нередко приводят к поглощению различных норм, правил, принципов не только положительного, но и негативного поведения, проявления в самореализации. Данный факт свидетельствует о том, что на профессиональной деформации личности специалиста сказывается не только взаимодействие культур субъекта и объекта, но и культуры среды профессиональной деятельности. В ней формируется определенная субкультура, характеризующая ее исключительность и своеобразие.

В работе с человеком имеют место общение, взаимодействие, воздействие как со стороны социального работника, так и со стороны клиента. При этом особенно сильно влияет на личность социального работника эмоциональное состояние клиента, его волевое давление (об этом речь будет идти дальше). Социальный работник совместно с клиентом организует его деятельность, управляет ею, побуждает его к чему-либо и т.д. В этом процессе происходит развитие личностных качеств специалиста, его педагогической техники. Именно она (педагогическая техника) во многом определяет формируемый индивидуальный стиль специалиста в работе с определенной категорией людей, его профессиональную культуру.

Профессиональная практика социального работника сказывается на его *авторитете*. Он начинает работать, опираясь на авторитет должности, который во многом определяется общественным и средовым статусом этой профессиональной деятельности. Авторитет должности усиливается или снижается авторитетом личности, ее обаянием, субъектным статусом, отношением к профессиональной деятельности и ее результативностью.

Во взаимодействии с группой сказывается дополнительный фактор — психология коллектива. Он либо усиливает влияние деятельности специалиста на группу и таким образом помогает ему, положительно воздействуя на развитие его личности, либо ослабляет его, мешая, противодействует ему, негативно сказываясь на его деформации.

Степень эмоционально-волевого проявления специалиста в профессиональной деятельности. Эмоционально-волевое проявление представляет типичный эмоциональный фон, на котором он осуществляет свою профессиональную деятельность. Все остальные факторы как бы накладываются и преломляются через него, усиливая или ослабляя эмоциональное состояние специалиста.

Социальный работник как человек не может безразлично относиться к своим профессиональным задачам. Его профессиональная деятельность немыслима без эмоционального и волевого проявления. Во взаимодействии людей происходит исключительно сложное эмоционально-волевое взаимопроявление, либо обогащающее, либо деформирующее, либо в чем-то обогащающее, а в чем-то деформирующее. На эмоционально-волевое проявление социального работника влияют различные факторы. Среди них следует выделить: *субъектный (типичное эмоциональное проявление специалиста); объект деятельности и его эмоциональное проявление; сама профессиональная деятельность, ее результативность; а также субъектная воля и объектная воля.*

Субъектный эмоциональный фактор — типичное эмоциональное проявление специалиста в профессиональной деятельности. *Эмоциональное проявление* — это чувственное переживание специалиста, которое он испытывает в процессе профессиональной практики. Оно возникает под воздействием ведущих факторов, обуславливающих профессиональную деятельность социального работника.

Фактор самой профессиональной деятельности. Он может вызывать безразличие, удовлетворение и создавать комфортность или дискомфортность при самореализации специалиста. Комфортность имеет место, когда специалист увлечен своей профессией, любит ее, находит в ней свое призвание, у него есть достижения в процессе профессиональной деятельности и он получает удовлетворение от деятельности и ее результата.

Фактор объекта деятельности и его эмоционального воздействия. Объект социальной работы — это человек, находящийся в кризисной ситуации, в том числе с особыми нуждами. Он представляет собою наиболее незащищенное существо, имеющее порой значительные трудности при адаптации и самореализации в среде жизнедеятельности. В работе с таким объектом требуются особое отношение, сопереживание со стороны социального работника. Эмоциональное проявление в работе с клиентом оказывает значительное влияние на деформацию личности специалиста.

Объект социальной работы как живое существо имеет свою психику, эмоциональное своеобразие. Взаимодействие его с социальным работником способствует их взаимозаражению. Эмоциональное состояние субъекта (объекта) передается объекту (субъекту). Чем более эмоционален человек, тем более он способен трансформировать свое состояние на другого, психологически заражать его.

Эмоциональное взаимодействие предъявляет высокие требования к личности социального работника. Не каждый человек способен быть

им. Данный факт следует учитывать молодому человеку при выборе профессии и при профессиональном отборе в учебных заведениях и центрах социальной работы. Специалисту нельзя быть «черствым», но и нельзя быть эмоционально заразительным. Сочувствуя клиенту, он как бы эмоционально проживает его проблемы. Чем глубже это переживание, тем большее влияние на личность специалиста оно оказывает. Длительная работа социального работника с людьми эмоциональными, имеющими особые нужды, сложные жизненные проблемы, нередко требует от него большого психического перенапряжения. Ему необходима большая психологическая энергия для преодоления возникающего эмоционального переживания. Внутренняя энергия специалиста компенсирует негативное влияние клиента. Неслучайно после работы с таким клиентом он может ощущать сильную усталость, опустошенность, такое состояние, как будто его лишили внутренней энергии, необходимой ему для самопроявления.

Длительная профессиональная деятельность, требующая высокого эмоционального напряжения, постепенно ведет к негативной профессиональной деформации личности. Последствиями ее могут быть либо привыкание и нереагирование на внутренние проблемы клиента (в этом случае говорят, что специалист «одеревенел», стал «толстокожим», безразличным к чужой боли), либо саморазрушение личности субъекта (складывается психопатология личности), что требует уже специальной реабилитационной помощи. Высокая негативная эмоциональность социального работника, в свою очередь, способствует ответственному заражению клиента, его деформации. Поэтому сохранение эмоциональной устойчивости специалиста является важнейшей задачей обеспечения его профессионального долголетия, позитивной роли в социальной работе.

Фактор среды выполнения профессиональной деятельности. Среда, как уже отмечалось, — это тот микроклимат, в котором ведется социальная работа. Она характеризуется эмоционально-психологическим настроем, который либо стимулирует эффективность профессиональной деятельности и способствует оптимальному развитию качеств и свойств личности специалиста, либо ведет к ее негативной профессиональной деформации. В одной среде специалист осуществляет свою деятельность с удовольствием, получает поддержку, помощь, участие, в другой — наоборот, у него нет опоры, он чувствует неодобрение, неуважение, зависть и даже осуждение. Все это существенно сказывается не только на профессиональной деятельности, но и на самой личности социального работника.

Результат профессиональной деятельности. Данный фактор так же является исключительно важным, серьезно влияющим на личность

социального работника. Положительный результат формирует у него удовлетворение, уверенность в себе, желание повторять подобную деятельность. Отрицательный же создает неудовлетворение, неуверенность, разочарование в ней. Под воздействием негативного результата происходит и негативное изменение личности. Особенно сказывается влияние на специалиста такого результата, в котором он сильно заинтересован. Высокая заинтересованность в результативности своей деятельности и глубокое переживание за ее достижение способствуют, с одной стороны, большей отдаче, ответственности в работе, с другой — полученный негативный результат имеет и большие отрицательные последствия для личности.

Воля — это способность социального работника осуществлять регуляцию и саморегуляцию своей деятельности и поведения, выражающиеся в активном преодолении трудностей, противоречий и конфликтов при выборе и достижении сознательно поставленных целей. Она выражает его индивидуальность, является самопроявлением и самовыражением его Я в профессиональной деятельности. В социальной работе происходит взаимодействие *воли субъекта и воли объекта деятельности*.

Субъектная воля — это воля социального работника, позволяющая ему выбрать наиболее оптимальную цель профессиональной деятельности и достичь ее, преодолевая и внутренние, и внешние трудности, препятствия, конфликты. Специалист с сильной волей способен обеспечивать успешность своей профессиональной деятельности с различными категориями людей. Такая профессиональная практика в большей степени способствует положительной деформации личности — самосовершенствованию. Сильная воля и низкий профессионализм социального работника могут привести к негативному результату в работе с клиентом, сформировать у клиента сознание обреченности, бесполезности усилий, подавить его волю. В зависимости от позиции социального работника субъектная воля, вступая во взаимодействие с объектной, может не только стимулировать ее направленное самопроявление, но и подавлять, разрушать ее. В этом случае требуется большая педагогическая культура работника, осознанность действий и поступков, недопущение диктаторства. Приоритетная роль в деятельности социального работника принадлежит педагогике сотрудничества.

Объектная воля — это воля человека, с которым работает социальный работник. Она может быть достаточно сильной и превосходить субъектную волю. В последнем случае, если она принадлежит клиенту, у которого сформировано недоверие к мнению других, специалисту трудно влиять на него. Его деятельность становится малоэффек-

тивной, и изменить это исключительно трудно. Работа с такими клиентами негативно деформирует личность специалиста. Как свидетельствуют факты, он оказывается беспомощен в работе с отдельными личностями, тяготится общения с ними, испытывает огромные психологические трудности в профессиональной деятельности.

Сильная негативная волевая позиция клиента может деморализовать деятельность социального работника. Он не получает в лице такого клиента соучастника в решении проблем последнего. Позитивная волевая позиция клиента, наоборот, может способствовать укреплению уверенности в положительном результате, усилению волевой позиции специалиста в достижении цели. Это облегчает деятельность социального работника, формирует у него уверенность в себе, позволяет получить в лице клиента и помощника, и соучастника в решении социальной проблемы.

Существует мнение, что специалист обязан справляться с любой личностью, так как имеет профессиональную подготовку. Однако те, кто так рассуждают, забывают, что социальный работник — это прежде всего человек с определенной эмоциональной и волевой сферой. Она вполне может оказаться слабее объектной. В этом случае только профессиональное мастерство и культура специалиста могут быть эффективными в социальной работе. В противном же целесообразно передать объект другому специалисту. Недостаточный учет данного фактора может так деформировать личность социального работника, что он как специалист будет потерян.

Необходимо подчеркнуть, что в данной проблеме достаточно сложно определить, действительно ли социальный работник не может справиться с объектом и нуждается в помощи или он хочет избавиться от неудобного для него клиента. Выявить эту грань непосредственному руководителю удастся далеко не всегда.

Эмоционально-волевопроявление социального работника в профессиональной деятельности. Эмоции и воля — явления тесно взаимосвязанные. Неслучайно говорят об эмоционально-волевой характеристике специалиста. Успешные волевые проявления подкрепляются положительными эмоциями, и наоборот, слабость, неуверенность вызывают и соответствующие эмоции. Личностная профессиональная деформация специалиста в первую очередь сказывается на эмоционально-волевой сфере. Ее разрушение практически ведет к профессиональной непригодности специалиста.

Таким образом, рассмотрены основные факторы, существенно влияющие на профессиональную деформацию социального работника. При их анализе отмечались личностный (субъекта социальной работы) и средовый факторы. Личностный — это тот потенциал (поло-

жительный и отрицательный), который присущ социальному работнику и его осознанная самоактивность. В процессе профессиональной деятельности как раз он имеет тенденцию к развитию. Что именно, в каком направлении и с какой интенсивностью получит развитие (задержится в развитии), зависит от самоактивности специалиста и среды, в которой он осуществляет свою профессиональную деятельность. Самоактивность социального работника определяет его жизненную позицию, в какой степени и в каком направлении он является самосозидателем или пассивным реализатором себя в профессии. В народе говорят: «Под лежачий камень вода не течет». Проявляя в профессиональной практике творчество, инициативу, активность или пассивность по обстоятельствам, копируя те или иные личности, проявляя волю и характер, социальный работник создает себя.

Среда выступает фоном, стимулирующим или сдерживающим самопроявление и развитие чего-либо в процессе профессиональной деятельности социального работника. Она позволяет наиболее полно реализоваться всем тем проявлениям, которые характерны, хотя бы в зачаточном состоянии, специалисту.

§ 3. Типичные проявления профессиональной деформации личности социального работника

Профессиональная деятельность социального работника способствует как положительной, так и отрицательной деформации личности и ее поведения. Все факторы, обуславливающие профессиональную деятельность специалиста, в совокупности и определяют развитие (сдерживание в развитии) личностного потенциала специалиста по направлению и интенсивности. Результатом является профессиональное самосовершенствование и положительная деформация — личностная и поведенческая.

Выделим наиболее типичные *позитивные проявления профессиональной деформации специалиста*. Они имеют личностный и поведенческий характер.

Поведенческая позитивная профессиональная деформация специалиста. Она является следствием изменения поведения человека в связи с выполнением профессиональных обязанностей, чаще в связи с назначением на новую должность, требующую большей организованности, дисциплины, ответственности. К таким поведенческим изменениям следует отнести: *позитивное, статусное, поведенческое и нравственно-культурное проявления*.

Статусная поведенческая положительная деформация. Это изменение поведения специалиста часто определяется социальным уровнем

(статусом) его должности, сложившимся в данном социуме. Своеобразие статуса зависит от социальной среды (государства, местности, социальной общности и пр.). Например, назначение на некоторые должности человека диктует необходимость определенного образа жизни и поведения. В этом случае он «обязан» выполнять соответствующие должности требования к своему внешнему виду, личному транспорту, жилью и пр. (в народе говорят — «должность обязывает»).

Личностная профессиональная деформация специалиста — профессиональное самосовершенствование. Оно проявляется в развитии профессионально важных качеств личности специалиста и его педагогической техники. Именно они позволяют ему с высокой эффективностью решать профессиональные задачи. Показателем этого стала профессионально-культурная деформация социального работника, его профессиональная культура.

Профессионально-культурная деформация социального работника. Подобная деформация — следствие его активной творческой профессиональной деятельности, стимулирующей развитие профессиональных качеств, культуры труда и ее результативности. Проявляется она в повышении культуры профессиональной деятельности, в росте профессионального мастерства, авторитета, как специалиста.

Личностно-поведенческое изменение специалиста как позитивная деформация. Она характерна для человека, положительно меняющегося под воздействием профессиональной деятельности, и проявляется в его *нравственно-профессиональном самосовершенствовании*.

Позитивное нравственно-культурное изменение специалиста. Такое изменение проявляется в повышении личной культуры, ответственности, организованности, собранности, дисциплины под воздействием требований выполнения профессиональных обязанностей. Выражается это в более высокой культуре не только профессиональной деятельности, но и поведения специалиста как личности, его отношения к себе, окружающим.

Своеобразная профессиональная деформация социального работника может иметь место и при его узкой специализации, увлеченности чем-то одним, специфичным. Эта увлеченность способствует развитию отдельных сторон, качеств и свойств личности. Ницше о деформации таких специалистов писал: «Одному недостает глаза, другому уха, третьему ноги, но есть и такие, что утратили язык или нос, голову. Есть люди, которые не что иное, как один большой глаз, или один большой рот, или одно большое брюхо, или вообще одно что-нибудь большое, — калеки наизнанку — называю я их».

Профессиональная деформация специалиста негативной направленности имеет достаточно широкий спектр своего проявления. Вы-

деляют также профессиональную деформацию поведенческого, личностного и в итоге личностно-поведенческого характера. Она характерна как для специалиста-практика, так и руководителя.

Поведенческая деформация социального работника негативного проявления представляет собой соответствующие изменения по форме и сфере проявления, которые являются следствием его профессиональной деятельности. Наиболее типичными видами (формами) проявления поведенческой деформации личности социального работника могут быть следующие:

А. Нравственно-поведенческая деформация — это нравственное изменение поведения социального работника, выражающееся во вседозволенности, использовании своего служебного положения в личных, в том числе и корыстных, целях, неуважительном отношении к мнению других, их деятельности. Она характерна и для специалиста, и для руководителя и имеет у каждого из них свои особенности проявления.

Б. Авторитарно-поведенческая (от фр. *autoritaire* — властный) деформация — это изменение поведения социального работника как следствие его профессиональной практики, проявляющееся в стремлении максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению. Она характерна как для специалиста, так и для руководителя и сказывается в жестком довлеющем стиле профессиональной деятельности специалиста. Для специалистов подобная деформация нередко становится типичным проявлением своего стиля поведения в зависимости от среды, в которой он оказывается: на рабочем месте, перед оком начальства, в кругу семьи, по отношению к отдельным личностям в зависимости от их социального статуса и пр. В каждой ситуации стиль поведения такого человека особый — от жестко-авторитарного до заискивающе-уважительного.

В. Вульгарно-бесконтрольная (от лат. *vulgaris* — пошлый) деформация — это изменение личности социального работника под воздействием профессиональной деятельности, проявляющееся в его грубой и бесконтрольной речи в процессе взаимодействия с коллегами, подчиненными, в кругу семьи.

Характерная особенность речи такого человека — это использование жаргона, «ненормативной» лексики и пр. Такая речь может иметь:

- 1) ситуативный характер: только с подчиненными и коллегами; только на работе; только на рабочем месте и дома;
- 2) повсеместный характер: не считаясь с окружением и средой.

Нередко подобное поведение рассматривается как важное условие «доходчивости» и «выразительности» речи. Оно характерно для определенной категории военных, тех, кто занимает административные и

бесконтрольные должности, а также для специалистов, уровень культуры самопроявления которых связан со сложившимися установками. Существуют сравнительные выражения по оценке таких людей: «как сапожник», «как шофер».

Все поведенческие формы профессиональной деформации специалиста имеют особенности в проявлении в зависимости от сферы. Наиболее типичными позициями с негативной поведенческой деформацией являются:

А. Дуалистическая ситуативно-поведенческая (от лат. *dualis* — двойственный) деформация — это двойственное поведение социального работника, обусловленное ситуацией. Такой специалист на работе может быть корректно-предупредительным, уважительным, спокойным, но в домашних условиях совершенно другим: жестким, властным, неуважительным, не терпящим возражения и пр. Подобная форма деформации может выражаться, например, в аккуратности, делovitости, трезвости на работе и пьянстве, замкнутости — дома; корректности в присутствии его непосредственных начальников и грубости, невыдержанности по отношению к подчиненным. Нередко для таких людей домашняя обстановка является местом психологической разрядки, часто в безнравственной форме. Подобная деформация характерна как для специалиста, так и руководителя.

Б. Ситуативно-поведенческая деформация. Она возникает у специалиста в зависимости от ситуации. Другими словами, он напоминает хамелеона. Поведение такого человека связано со средой: местом, которое он занимает в ней (лидер или ведомый), восприятием его в ней, чувством дозволенности в самопроявлении, осознанием уровня своей вседозволенности и пр. Для такой деформации характерно проявление той или иной индивидуальной особенности в поведении, отношении, деятельности в зависимости от ситуации: корректность, обходительность, тактичность — в одной; грубость, бестактность — в другой; активность, инициативность — в третьей; безразличие — в четвертой и пр.

В. Повседневная форма проявления. Это самая грубая форма деформации человека. Она может быть результатом вседозволенности, бесконтрольности и безнаказанности по отношению к поведению и деятельности специалиста со стороны непосредственного окружения, руководства и личной самокритичности. В данном случае самокритичность выступает больше как самоодобрение и самоутверждение.

Предпосылками поведенческой деформации специалиста являются соответствующие негативные качественные характеристики (например, властность, самоуверенность, жесткость и пр.), присущие

ему. Профессиональный статус и сама профессиональная деятельность стимулируют наиболее полное раскрытие характерного негативизма личности и ее утверждение, определяя своеобразие деформации.

В чистом виде та или иная форма поведенческой деформации личности специалиста проявляется редко. В поведении человека чаще всего имеют место различные отрицательные моменты в зависимости от его личной культуры, окружения, ситуации.

Наиболее типичные негативные качественные изменения самой личности социального работника — это деформация личности специалиста, существенно отражающаяся на его отношении к профессиональной деятельности и жизнедеятельности. Она формируется как следствие его профессиональной практики и в основном отражает изменения его субъектного статуса, деформации эмоционально-волевой сферы. К таким видам (формам) деформации личности специалиста, существенно сказывающейся на отношении и результате профессиональной деятельности, следует отнести:

А. Разочарование в своей профессии. Оно может иметь место чаще всего на этапе становления специалиста после выпуска из учебного заведения, назначения на должность. Основными причинами этого являются: отсутствие романтики труда, сформированной у студента в процессе его обучения в вузе; несоответствие уровня подготовки выпускника требованиям профессиональной деятельности; трудности профессиональной деятельности специалиста и проблемы, возникающие в связи с его способностью успешно выполнять свои функциональные обязанности; материальная неудовлетворенность и перенесение ее на отношение к профессиональной деятельности — «сколько платят, столько и работаю» и др.

Б. «Карьерный кризис» — состояние человека, утратившего уверенность в себе и перспективу своего служебного роста. Такое состояние отражается на его отношении к себе, окружению, профессиональной деятельности. Оно характерно для человека, занимающего руководящие должности и активно продвигающегося по служебной лестнице до определенного этапа. В процессе быстрого (сравнительно быстрого) служебного роста у него появляется уверенность в том, что он все может и такой рост — естественная оценка его профессиональной деятельности. При остановке в служебном продвижении у него возникает раздражение, озлобленность, пренебрежение к мнению других, ворчливость, разочарование в своей деятельности, руководстве. Подобная деформация может иметь место у специалиста, который пользовался большим авторитетом, был результативен в профессиональной деятельности. Потеря авторитета по причинам, связанным с

профессиональной деятельностью или изменением отношения к нему со стороны руководства и другим, нередко приводит человека к подобной деформации.

К видам (формам) деформации личности, вызванной преимущественно изменениями эмоционально-волевой сферы и существенно сказывающейся на жизнедеятельности специалиста, вследствие его профессиональной деятельности, относятся:

А. «Выгорание» специалиста — термин, который употребляется в европейских странах и Америке при характеристике профессиональной деформации личности. Оно рассматривается как процесс и как результат. Как процесс — постепенное охлаждение человека к клиентам, с которыми он работает, их болям и проблемам, своей профессиональной деятельности, превращение его в функционера. Как результат, оно доводит специалиста до полного безразличия, конъюнктурности в отношении личности клиента, своей профессиональной деятельности и ее результативности. В этом случае последствия «выгорания» сказываются не только на работе, но и дома, на отношении к себе и к своим близким. О таком человеке говорят, что он «перегорел» или «сгорел» и теперь «холоден» не только в работе, но и в жизни.

Б. «Перегорание» специалиста — характеристика специалиста, который под воздействием негативных факторов профессиональной деятельности оказывается в состоянии, негативно отражающемся на его отношении и качестве профессиональной деятельности. Оно проявляется в безразличии к самой деятельности и ее результатам, черствости в отношении к клиенту, его судьбе. «Перегорание» является следствием его «выгорания», результатом «выгорания».

В. «Профессиональная усталость» — деформация личности, происходящая под длительным воздействием негативных факторов профессиональной деятельности и приводящая к негативному состоянию специалиста на рабочем месте, быстрой усталости, низкой продуктивности труда. Она может быть следствием длительного (повседневного) эмоционального перенапряжения специалиста, переутомления под воздействием профессиональной практики и недостаточности внимания к личному отдыху, восстановлению своих физических и духовных сил и др.

Г. «Хроническая усталость» — состояние человека под воздействием факторов профессиональной деятельности, характеризующееся постоянным чувством усталости на работе даже тогда, когда речь заходит о профессиональной деятельности. Она является следствием длительной профессиональной деятельности, разрушения эмоциональной сферы специалиста. Для человека в этом состоянии характер-

но нежелание работать, безразличие к клиенту, деятельности и ее результату, неумение сосредоточиваться над проблемами профессиональной деятельности, раздражительность, апатия ко всему, что окружает его на рабочем месте, и пр. «Хроническая усталость» сохраняется не только на работе, но и вне ее, во взаимодействии с другими людьми, дома.

Д. «Разрушение» личности — это самый опасный вид профессиональной деформации личности. Оно обусловлено комплексом психических нарушений, существенно влияющих на жизнедеятельность специалиста. Разрушению подвергается прежде всего эмоционально-волевая сфера человека как результат его профессиональной деятельности. Типичным его проявлением часто является состояние общей тревожности, возбудимости человека, постоянного раздражительного отношения к клиенту, другим людям, в том числе и близким. Все это негативно сказывается на профессиональной и иной деятельности социального работника. Преодоление подобной деформации требует целенаправленной индивидуальной помощи специалистов (медицинских работников, психологов и психиатров) — реабилитации.

Личностно-поведенческая деформация личности социального работника — деформация личности, обусловленная взаимодействием внутренних качеств и поведения человека, приводящая к качественным личностно-поведенческим изменениям, — как следствие профессиональной деятельности. В этом случае длительные негативные поведенческие изменения, под воздействием профессиональной деятельности, приводят к личностным. Проявление подобной деформации характеризуется тем, что разочарование, «выгорание», «разрушение» личности специалиста происходит на нравственно-поведенческом, авторитарно-ситуативном или вульгарно-бесконтрольном фоне. Формами деформации специалиста могут быть самые разнообразные сочетания всего того негативного в личности во всем ее многообразии вследствие профессиональной деятельности.

§ 4. Пути предупреждения и преодоления негативной профессиональной деформации социального работника

Рассмотрение сущности и содержания профессиональной деформации социального работника выдвигает такие проблемы, как стимулирование его профессионального самосовершенствования, предупреждение и преодоление негативной деформации. Их решение способствует повышению профессиональной культуры специалистов и их профессионального долголетия.

Профессиональное долголетие специалиста — это качественная характеристика его способности на высоком уровне решать профессиональные задачи в течение всего периода времени, отведенного социумом для профессиональной деятельности гражданина. В этот период он сохраняет здоровье, профессиональную компетенцию, умения и навыки профессиональной деятельности, обеспечивающие высокий уровень практики по профессиональному назначению.

В решении этой жизненно важной проблемы наиболее четко выделяются следующие направления:

— стимулирование профессионального самосовершенствования специалиста;

— подготовка будущего специалиста к самопрофилактике негативной профессиональной деформации личности;

— создание наиболее оптимальных условий профессиональной деятельности, обеспечивающих предупреждение негативной деформации специалиста;

— преодоление явлений негативной профессиональной деформации личности специалиста.

Стимулирование профессионального самосовершенствования специалиста. В основе реализации этого направления лежит деятельность по повышению его *нравственно-профессиональной культуры*. Оно включает:

1. Повышение социального статуса профессии социального работника. Эта проблема носит и общегосударственный, и средовой характер.

2. Формирование высокого-позитивного социального статуса каждого специалиста — социального работника и забота о его сохранении и дальнейшем повышении. Такая деятельность проводится дифференцированно: в процессе профориентационной работы в школах, в учебном заведении, в центрах социально-педагогической деятельности с учетом опыта специалиста и его личного статуса.

3. Система работы с начинающими социальными работниками по оказанию им помощи в адаптации к профессиональной деятельности, преодолении трудностей начального периода, приобретении опыта практической деятельности.

4. Повышение профессиональной компетенции специалиста.

5. Создание среды, способствующей развитию нравственно-профессиональной культуры деятельности.

6. Создание нравственно-психологической атмосферы в центре профессиональной деятельности, стимулирующей творчество, инициативу, желание и стремление к наиболее полному самопроявлению.

7. Поиск и внедрение новых технологий, форм и методов социальной работы с различными категориями людей.

Важнейшей проблемой повышения профессионального долголетия специалиста является *подготовка его к самопрофилактике негативной профессиональной деформации*. Эта проблема должна решаться еще в профессиональном образовательном учреждении. Рассматривая общепрофессиональную и специальную подготовку социального работника, учебное заведение призвано исследовать деформирующие факторы профессиональной деятельности и разрабатывать рекомендации по их профилактике. Другими словами, учебное заведение формирует у будущего специалиста качества, умения и навыки, необходимые ему для предупреждения наиболее типичных проявлений деформирующих явлений в процессе профессиональной деятельности. При подготовке социального работника необходимо:

1. Сформировать у будущего специалиста навыки самоуправления, умения управлять собой в различных ситуациях, возникающих в процессе профессиональной деятельности.

2. Способствовать к формированию и развитию еще в процессе обучения эмоционально-психологической устойчивости и защищенности, необходимых ему для успешной профессиональной деятельности.

3. Усвоить рекомендации по работе с клиентом, необходимые специалисту для сохранения эмоционально-психологической устойчивости. Для работы с клиентом с эмоционально-волевой неустойчивостью, заразительностью, особыми нуждами специалисту следует учиться защищать свою эмоциональную систему, психику от его деформирующего (разрушающего) воздействия. С этой целью психологи рекомендуют учиться:

- проявлять внешнее участие во взаимодействии с клиентом, не перенося получаемую информацию в глубину своей чувственной сферы;

- управлять своим эмоциональным состоянием, не допуская перевозбуждения, внутреннего глубокого сопереживания;

- учиться переключать внутреннее внимание к проблеме клиента на нечто иное (какой-нибудь предмет, иную мысль), сохраняя внешнее участие в процессе работы с клиентом. Это позволяет специалисту не допустить глубокого эмоционального вовлечения в сопереживание;

- управлять процессом взаимодействия с клиентом, не позволяя ему самому глубоко втягиваться в эмоциональное переживание и самопроявление в связи с личными проблемами, помогать ему излагать кратко и по существу именно ту информацию, которая в данной ситуации необходима специалисту.

Создание наиболее оптимальных условий профессиональной деятельности, обеспечивающих предупреждение негативной деформации личности и поведения социального работника. В каждой профессии к таким условиям относят свои. Они способствуют наиболее оптимальному самопроявлению специалиста в профессиональной деятельности, сохраняя его нормальную эмоционально-волевую устойчивость. Для социальной деятельности к таким наиболее общим условиям можно отнести следующие:

1. Стимулирование самосовершенствования социального работника, повышение его профессионально-педагогической культуры.

2. Формирование личной ответственности за поведение и самопроявление социального работника, его отношение к профессиональной деятельности и ее результатам, что стимулирует профессиональное самосовершенствование специалиста.

3. Умелое использование рекомендаций по самопрофилактике негативной деформации в процессе профессиональной деятельности и накопление практического опыта, в том числе в:

а) управлении процессом взаимодействия с клиентом;

б) акцентировании своей мысли и действий не на эмоциональном состоянии клиента, а на содержании его проблемы и способах ее решения.

4. Способность снять эмоциональное напряжение от профессиональной деятельности по ее завершению. С этой целью целесообразно:

а) не переносить профессиональные проблемы (информацию, полученную в процессе профессиональной деятельности) в семью. Не допускать, чтобы семейная обстановка становилась продолжением профессиональной деятельности;

б) после работы с клиентом переключаться на эмоционально благоприятные явления, стимулирующие психологическую разгрузку специалиста;

в) в домашних условиях полностью переключаться на семейные и личные проблемы, побуждая себя к наиболее полному отдыху, восстановлению физических и духовных сил.

5. Соблюдение режима труда и отдыха. В процессе работы научиться чувствовать душевное и физическое состояние. При необходимости делать паузы с учетом личного состояния для снятия психологического напряжения (перенапряжения). С этой целью учиться переключаться на иную деятельность, которая в большей степени помогает сохранять эмоционально-волевую устойчивость.

6. Руководство учреждения, где работает социальный работник, должно проявлять понимание, участие и оказывать ему помощь в де-

тельности, особенно с «психологически неудобным» клиентом. При необходимости переориентировать такого клиента на другого специалиста, имеющего опыт работы с подобными типами.

7. При анализе профессиональной деятельности специалиста и ее результатов не переносить оценочные суждения на его личность. Цель анализа — выявить, что и как делает специалист и каким образом можно улучшить действенность и результативность профессиональной деятельности.

Преодоление явлений негативной профессиональной деформации социального работника. Такая деятельность всегда исключительно сложна. Известно, что легче предупредить возникновение какого-либо негативного явления, чем его в дальнейшем преодолеть.

В работе по преодолению негативной профессиональной деформации важна диагностика — выявление последствий, насколько глубоко и серьезно деформирован человек, в чем конкретно это проявляется и как сказывается на выполнении функциональных обязанностей, его жизнедеятельности. Некоторые проблемы деформации личности нуждаются в разработке специальных индивидуальных программ их преодоления, реализация которых часто требует участия многих специалистов. В отдельных случаях для преодоления профессиональной деформации необходима смена места работы, длительное лечение и пр.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте сущность понятий «деформация личности», «профессиональная деформация».

2. Назовите основные факторы профессиональной деятельности социального работника, существенно сказывающиеся на его деформации.

3. Дайте характеристику влияния социального статуса профессии и профессиональной деятельности на деформацию личности специалиста.

4. Дайте характеристику влияния содержания и самой профессиональной деятельности социального работника на деформацию личности специалиста.

5. Дайте характеристику влияния степени эмоционально-волевого проявления специалиста в профессиональной деятельности на деформацию личности специалиста.

6. Дайте общую характеристику типичных проявлений профессиональной деформации социального работника.

7. Дайте общую характеристику основных позитивных личностных проявлений профессиональной деформации (профессионального самосовершенствования) социального работника.

8. Дайте общую характеристику основных позитивных поведенческих проявлений профессиональной деформации (профессионального самосовершенствования) социального работника.

9. Дайте общую характеристику основных позитивных личностно-поведенческих проявлений профессиональной деформации (профессионального самосовершенствования) социального работника.

10. Дайте общую характеристику основных негативных личностных проявлений профессиональной деформации социального работника.

11. Дайте общую характеристику основных негативных поведенческих проявлений профессиональной деформации социального работника.

12. Дайте общую характеристику основных негативных личностно-поведенческих проявлений профессиональной деформации социального работника.

13. Раскройте понятие «профессиональное долголетие специалиста».

14. Дайте общую характеристику основных путей предупреждения и преодоления негативной профессиональной деформации социального работника.

15. Каковы возможности стимулирования профессионального самосовершенствования социального работника?

16. В чем особенности подготовки будущего социального работника к самопрофилактике негативной профессиональной деформации личности?

17. Каковы наиболее оптимальные условия профессиональной деятельности социального работника, обеспечивающие предупреждение его негативной деформации?

18. Каковы пути преодоления негативной деформации личности социального работника?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Начинающий социальный работник и проблемы предупреждения его деформации.

2. Социальная работа с людьми, имеющими особые нужды, и профилактика профессиональной деформации специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г.С.* Введение в практическую психологию. М., 1996.
2. *Мардахаев Л.В.* Профессиональная деятельность и деформация личности. М., 2001.
3. *Подвойский В.П.* Профессиональная деформация специалистов социальной работы // Социальная работа. 1997. № 3.
4. Профессиональная деформация руководителя. М., 1997.
5. Практическая психология для преподавателей. М., 1997.
6. *Шепель В.М.* Управленческая психология. М, 1984.

Глава 18

Педагогическая культура социального работника

Термин «педагогическая культура» впервые появился в публикации Л.Е. Раскина в 1940 г. В 1950—1960 гг. он активно используется в работах Сухомлинского. В конце 1970-х — 1980-е гг. в научно-педагогических изданиях, появляются и диссертационные исследования. Термин «социально-педагогическая культура» ранее не применяли, так как институт социальной педагогики был возрожден только в начале в 1990-х гг.

Данная тема предусматривает рассмотрение следующих проблем:

- 1) понятия «культура», «педагогическая культура», «социально-педагогическая культура»;
- 2) структура социально-педагогической культуры и характеристика ее основных компонентов;
- 3) типичные уровни проявления педагогической культуры социального работника;
- 4) пути повышения педагогической культуры социального работника.

§ 1. Понятия «культура», «педагогическая культура», «социально-педагогическая культура»

Культура человека — это усвоенный и повседневно проявляемый им, сложившийся и признаваемый в данной социальной среде (среде жизнедеятельности) опыт поведения, отношений, общения.

Профессиональная культура — это часть общей культуры, представляющая усвоенный и повседневно проявляемый специалистом уровень искусства профессиональной деятельности, отражающей достижения научной мысли и практического опыта в интересах нравственного здоровья общества, среды, социального прогресса. Она характеризуется не только нравственностью личности, но и ее эмоциональным проявлением.

Нередко профессиональную культуру человека необоснованно отождествляют с его профессиональным мастерством. Такой подход обусловлен тем, что в *профессиональном мастерстве* специалиста проявляется искусство его профессиональной деятельности и умение добиваться результата.

Между профессиональной культурой и профессиональным мастерством разница примерно такая же, как между специалистом и роботом, выполняющим ту же работу. Неслучайно всегда стараются как-то «окультурить» технику, сделать ее наиболее привлекательной, удобной к взаимодействию, к общению с ней. Человек относится к технике с большим уважением, когда он ее «чувствует». Другими словами, ему хочется наделить технику теми качествами, которые характерны для него самого.

Человека характеризует *общая культура*, составной частью которой является его *педагогическая культура*.

Под педагогической культурой понимается усвоенный и повседневно проявляемый человеком уровень искусства педагога (педагогической деятельности) по отношению к себе, другим людям, детям. Учитывая, что сфера проявления педагогических качеств человека в среде жизнедеятельности более широкая, следует выделять *социально-педагогическую культуру*. Она представляет собой усвоенный и повседневно проявляемый человеком социальный опыт педагогической деятельности в соответствии с возрастом и сферой жизнедеятельности.

Работник социальной сферы должен владеть профессиональной культурой. Учитывая то, что эта профессиональная деятельность непосредственно связана с людьми, следует выделять *педагогическую культуру специалиста социальной сферы*. Она характеризуется уровнем усвоения специалистом педагогического опыта и его проявления в процессе профессиональной практики. Для специалиста социальной сферы педагогическая культура имеет особое значение, так он работает с людьми, имеющими особые нужды, социальные проблемы. Эта категория людей особенно нуждается в человеческом участии и непосредственной помощи.

§ 2. Структура социально-педагогической культуры и характеристика ее основных компонентов

Для выделения тех или иных аспектов, характеризующих педагогическую культуру специалиста социальной сферы, необходимо рассмотреть ее структуру, основные компоненты и определить их назначение.

Выделяют внутреннюю и внешнюю составляющие педагогической культуры. Их обычно называют: внутренняя и внешняя культура специалиста.

Внутреннюю составляющую педагогической культуры часто приравнивают к уровню тех знаний и умений в области педагогики, ко-

торые имеет человек. С таким подходом нельзя согласиться. Дело в том, что человек может иметь достаточно большой объем знаний и умений, но далеко не всегда пользоваться ими 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 составляющие внутренней культуры специалиста социальной сферы:

а) внутреннее своеобразие личности специалиста 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. Данную часть внутренней составляющей называют *теоретическим (мировоззренческим) уровнем* педагогической культуры. Он определяет *рациональный уровень (компонент)* и показывает, какие психолого-педагогические знания и как усвоены социальным работником, в какой степени они могут быть им использованы в профессиональной деятельности;

в) *чувственное отношение* специалиста к объекту, социальной работе, ее результатам, педагогическим составляющим и самосовершенствованию в педагогической области. Данная часть внутренней составляющей называется *чувственным (эмоциональным) уровнем* педагогической культуры, ее эмоциональным компонентом. Этот компонент формируется, развивается и укрепляется в процессе овладения опытом социальной работы, социально-педагогической деятельности и характеризует: испытываемые специалистом чувства (симпатии или антипатии, уважения, безразличия или пренебрежения и пр.) к объекту социальной работы, самой деятельности; его переживания в процессе социальной работы, а также в оценке достигаемых результатов; развитие потребности в знании и овладении новым для него опытом, социально-педагогической деятельности. Чувственный уровень часто определяет внутреннее отношение социального работника к педагогической деятельности в процессе работы, потребность в педагогическом самосовершенствовании. Он во многом характеризует его внутреннюю нравственную культуру.

Рациональный и эмоциональный компоненты педагогической культуры специалиста реализуются и проявляются через саму личность, ее волевой компонент. Он определяется сформированными нравственно-волевыми качествами специалиста, его способностью реализовать свой личный социально-педагогический опыт в профессиональной деятельности.

Внешняя составляющая педагогической культуры социального работника — 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 проявления специалиста как личности;

б) *собственно проявляемые педагогические аспекты деятельности* специалиста в процессе социальной работы (поведение, действия, поступки, оказывающие педагогическое воздействие на объект) — *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, педагогические возможности в работе с клиентом, а также результативность его педагогической деятельности;

г) *отношение специалиста к объекту* социальной работы — *уровень внешнего отношения*. Он может уметь эффективно выполнять ту или иную социальную работу, реализовывать ее педагогические аспекты, но отношение к ней и результативность часто зависят от конкретных жизненных ситуаций и 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 характеризует проявления педагогической культуры социального педагога. Как показывает практика, внешнее отношение специалиста во многом является выражением его чувственного (эмоционального) уровня — внутренней педагогической культуры.

В условиях роста экономической обусловленности взаимосвязей 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 добровольной 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 есть накопленный им *социально-педагогический опыт* — составная часть социальной работы и сложившееся отношение (эмоционально-чувственное) к нему; внешняя — *индивидуальный стиль профессиональной деятельности* этого же специалиста, включающий социально-педагогический компонент и отношение к ней.

В целом структура педагогической культуры специалиста представлена на схеме 1.

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

Прежде всего это сам специалист как человек и личность — воплощение реальной педагогической культуры. Именно он является ее носителем, и при ее оценке видят именно конкретного человека — социального работника и его проявление в профессиональной деятельности.

Личный социально-педагогический опыт специалиста как основа, стержень его педагогической культуры. Он включает такие составляющие, как: личность самого социального работника, его теоретический и практический опыт, личностные социально-педагогические качества.

Личность специалиста. Именно через личность с ее индивидуально-психологическими и социальными особенностями воспринимается теоретический и практический опыт. Личность специалиста — это тот внутренний мир, на фоне которого происходили и происходят усвоение и накопление его личностного социально-педагогического 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 лежат в основе собственно педагогической деятельности; медицинские и социальные — необходимый компонент,

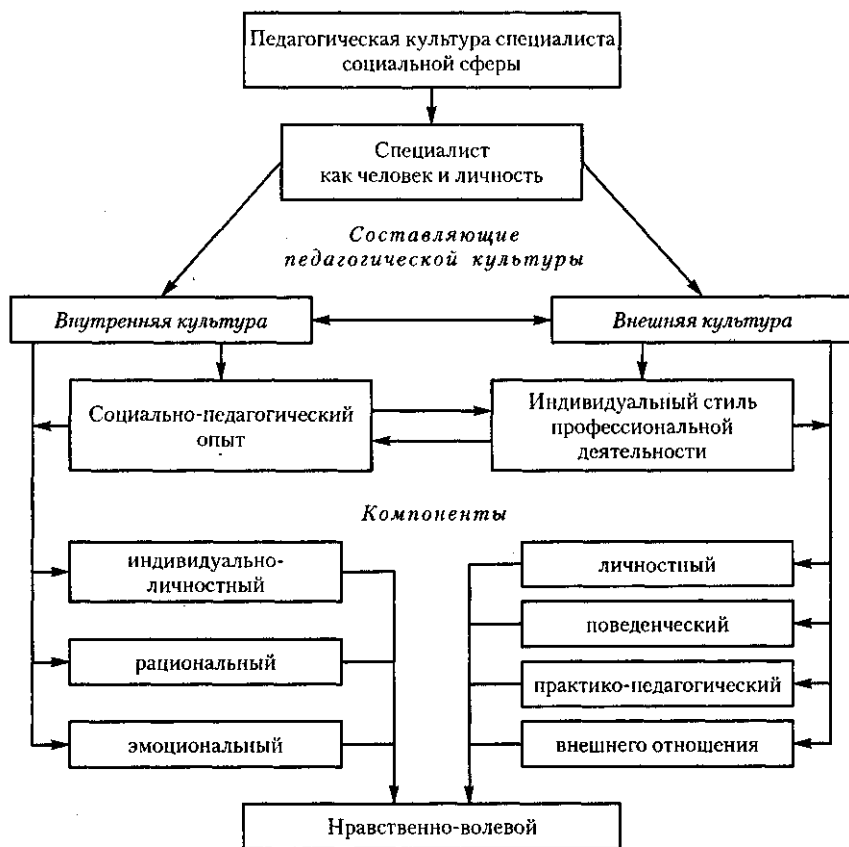


Схема 1. Структура педагогической культуры специалиста социальной сферы

предрасположения и предостережения, которые надо учитывать специалисту; профессиональные — особенности, сферы проявления и пр. Совокупность знаний показывают то, на чем основывается действенность всей профессиональной деятельности специалиста социальной сферы.

Практический опыт представляет 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 социальным работником и может

быть им использован в типичных ситуациях. В содержание педагогического опыта включаются:

— 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 уровня:

— *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 (с позиции профессионально-педагогической деятельности) 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 то, что усвоено человеком и стало его отличительной чертой. К ним относятся: *нормы морали*, выражающие общечеловеческие ценности в отношении к человеку, общению, 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, социальной работы, социально-педагогической деятельности, своей профессиональной деятельности, нравственной по своей сути; неудовлетворение от нерешенных социальных проблем человека, несоблюдения моральных норм как самим, так и другими. Это такие нравственные чувства специалиста, как долг, совесть, честь. Именно они способствуют формированию нравственных привычек.

Коммуникативные (от лат. *communico* — делаю общим, связываю, общаюсь) качества — способность быстро и правильно строить общение. Социальный работник постоянно находится во взаимодействии, общении с клиентом, человеком, кому нужна его помощь. Эффектив-

ность его деятельности зависит от искусства его поведения с клиентом. К коммуникативным качествам относятся:

— *контактность в общении* — способность входить в общение с клиентом и обеспечивать наиболее целесообразное взаимодействие. Данная способность имеет профессионально важное значение для социального работника;

— каждый человек способен в той или иной степени влиять на другого (клиента). Существует даже термин «суггестопедия», введенный Г.К. Лезановым. Он означает использование внушения в процессе обучения. По отношению к социальному работнику *суггестопедийность* определяется как 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. Она проявляется в виде действенности авторитета специалиста, его личности, владения искусством общения с клиентом, убеждения, умения увлекать его, заражать идеями самореализации, поиска вариантов, побуждать к самореализации и пр.

Перцептивные, социально-перцептивные (от лат. *perceptio* — восприятие и *socialis* — общественный) качества — восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп и т.п.). Термин «социальная перцепция» введен американским психологом Дж. Брунером (1947) для обозначения социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик стимула—объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, значимых ситуаций. Социально-перцептивные качества социального работника отражают его способность видеть и понимать как свое внутреннее состояние, так 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 является то, что и как он способен наблюдать в себе и в другой личности;

— *педагогическая интуиция* — способность видеть взаимосвязь проявления особенностей личности и внутреннего состояния человека, его индивидуальных черт, перспектив их изменения, возможности решения стоящих перед ним социальных проблем. Она формируется на основе практического опыта социальной работы с различными типами клиентов. Характерный пример проявления перцептивных спо-

собностей воспитателя привел 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 активизацией целенаправленной самореализации;

— *рефлексия* — умение видеть себя глазами другого человека. Специалист социальной сферы работает с людьми, и умение видеть себя со стороны помогает ему критически относиться к своему поведению, к тому, что и как он делает, более ответственно оценивать свою профессиональную деятельность, в том числе и педагогическую. Она позволяет осознать собственные недостатки и целенаправленно работать над собой по самосовершенствованию, понять свое состояние и волевым усилием добиваться целесообразного самоуправления в процессе профессиональной деятельности, общения, взаимодействия;

— *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 и клиента, динамику их изменения. Оно помогает специалисту определять наиболее целесообразные поведение и способ решения социальной проблемы клиента.

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

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

— *эмоциональная устойчивость* — самообладание, способность к саморегуляции, позволяющая социальному работнику владеть собой в различных ситуациях профессиональной деятельности. Она выступает важным условием эффективности деятельности социального ра-

ботника, так как позволяет ему управлять своим состоянием в различных ситуациях и этим помогает принимать взвешенные, осмысленные решения, добиваться достижения цели;

— *эмпатия* — способность эмоционально отзываться на переживания клиента, сопереживать с ним в процессе взаимодействия, общения. Специалист работает с человеком, живым существом. В этих условиях способность к сопереживанию позволяет ему с большей душевной теплотой относиться к состоянию клиента, его реальным социальным проблемам, лучше понимать его внутренний мир, переживания. Эмпатия, в этом случае, помогает подбирать и использовать необходимые, именно в данной ситуации, средства и приемы взаимодействия, которые в большей степени помогут специалисту 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 деформации личности (профессиональной деформации) специалиста.

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

— проводить профессиональный отбор специалистов для работы в социальной сфере. В ней не могут участвовать люди, чуждые эмпатии. В зависимости от глубины ее выраженности определяется сфера целесообразного использования специалиста. Людям, глубоко эмпатичным, не рекомендуется работать с теми, кто находится в особенно тяжелом состоянии и вызывает чувство 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 переноситься внутрь. Это профессиональная деятельность, и если каждый раз специалист будет до глубины души переживать сам, то его надолго не хватит. Элемент профессионального актерства в деятельности вполне может иметь место. Он проявляется в искреннем сочувствии клиенту, реальной деятельности по оказанию помощи в наиболее полном решении его социальных проблем;

— активно учиться управлять своими чувствами и при усилении переживания уметь переключаться, снимать возрастающее эмоциональное напряжение;

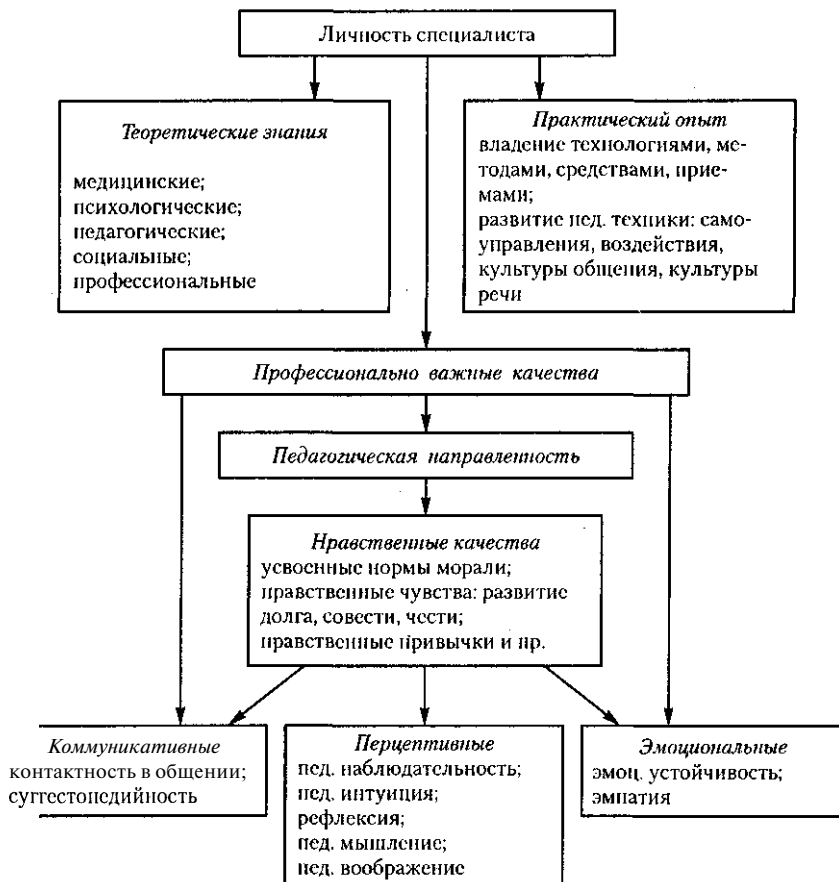


Схема 2. Структура личного социально-педагогического опыта социального работника

— добиваться внедрения правила жизни: состояние в работе с клиентом переключать на иное в общении с другим клиентом, сотрудниками и особенно на поведение в семье. К этому надо постоянно стремиться и контролировать в самопроявление.

Своеобразие усвоенного практического опыта специалиста, развитие его профессионально важных качеств находят проявление в его личном социально-педагогическом опыте — внутренней составляющей педагогической культуры этого социального работника (см. схему 2).

Внешняя сторона социально-педагогической культуры специалиста есть не что иное, как проявление личного опыта в индивидуальном стиле его деятельности.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности есть своеобразие индивидуального проявления педагогического мастерства и техники в процессе социальной работы. Он обуславливает особенности профессиональной деятельности социального работника и его результативность. Индивидуальный стиль педагогической деятельности социального работника включает:

а) проявление специалистом себя как профессионала. Как уже подчеркивалось, в деятельности выражает себя конкретный человек;

б) нравственный идеал специалиста в профессиональной деятельности, который определяет сформировавшееся у него отношение к ней и культуру проявления в социальной работе. Каждый социальный работник в своей профессиональной деятельности олицетворяет определенное отношение к ней 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) отношения 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 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 он реализует свой педагогический потенциал в социальной практике;

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

е) уровень достигаемых результатов в работе специалиста.

Общая схема проявления педагогической культуры представлена на схеме 3.



Схема 3. Структура проявления педагогической культуры специалиста социальной сферы

Реальная жизнь показывает, что *сферами проявления педагогической культуры* человека являются: отношение к себе, своему совершенствованию, взаимодействию с другими людьми, воспитание и другие, в которых непосредственно приходится решать педагогические задачи. К таким сферам относятся:

— *отношение к себе*, самопознанию, самопроявлению (поведению) в обществе других людей (среде жизнедеятельности), 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;

— *отношение к семье*, ее социальной роли и своей в ней, деятельности по ее сохранению и нравственному укреплению, развитию культуры семейных взаимоотношений, воспитанию детей;

— *профессиональная деятельность*, связанная с работой с людьми, отношениями с ними, общением, взаимодействием, взаимоотношениями с коллегами, с клиентом в процессе социальной работы.

Анализ практики 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*. Она имеет место у людей, для которых естественность проявления в деятельности является нормой. Он одинаков в семье, в общении с сотрудниками, в работе с клиентом;

— *показная, или демонстрационная*. Она характерна для людей, которые в определенных ситуациях стараются показать себя иными, чем являются на самом деле. Чаще всего «демонстрационная» деятельность у них имеет место тогда, когда они работают с людьми и результат может сказаться на их карьере, или когда они хотят из каких-либо побуждений продемонстрировать свое умение, мастерство и пр.

— *ситуативная*. Она присуща людям, чье поведение имеет ситуативный характер. Такой человек зависит от 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.

Каждый человек, как уже отмечалось выше, сформировался в результате 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.

§ 3. Типичные уровни проявления педагогической культуры социального работника

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 реализации в процессе социальной работы, общении с людьми, заинтересованного в педагогическом самосовершенствовании и активно, творчески реализующего этот опыт в повседневной профессиональной деятельности. Такой специалист, как правило, добивается высоких результатов в своей практике. Педагогический аспект придает его профессиональной деятельности особый колорит, привлекательность, и клиенты в общении с ним чувствуют себя чаще всего удовлетворенными.

Средний (достаточный) уровень характерен для специалиста, предрасположенного к социально-педагогической деятельности, имеющего определенный опыт в ней, постоянно работающего над своим педагогическим самосовершенствованием и активно реализующего этот опыт в профессиональной деятельности. Педагогический аспект работы такого социального работника помогает ему в налаживании контакта с клиентом и отражается на достигаемых результатах.

Низкий уровень социально-педагогической культуры специалиста характерен для людей, которые не осознали важность педагогического аспекта в социальной работе, относятся к профессиональной деятельности как к ремеслу. От общения с ними нередко остается тяжелый осадок, и даже при решении социальной проблемы клиент испытывает чувство неудовлетворения. В их работе далеко не всегда ощущается участие, желание действительно помочь клиенту.

Существуют и различные виды «деформированной» культуры специалиста. Их своеобразие может быть самым непредсказуемым и определяется в значительной степени результатами предшествующего воспитания и профессиональной подготовки. Формы проявления такой культуры также могут быть самыми разнообразными, включая грубость, неуважение к клиенту, отношение к нему, как к тому, кто загружает специалиста «не существенными» проблемами и пр. Среди таких социальных работников, в свою очередь, выделяются две подгруппы: не получившие элементарного воспитания для самопроявления в обществе, работы с людьми (для некоторых из них социальная работа вообще противопоказана); получившие неправильное профессиональное образование (их учителя сами представляли деформированный тип специалиста), что и сказалось на их подготовке.

Имеет место подход, когда при определении уровня культуры социального работника исходят из его социального положения: выпуск-

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

§ 4. Пути повышения педагогической культуры социального работника

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

Первый путь — *способствовать повышению общей культуры специалиста*. Именно она определяет личность и помогает наиболее полному проявлению ее педагогической культуры.

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

а) *повышение теоретической подготовки* специалиста в медицинской, психологической, педагогической и социальной области. Это те знания, которые характеризуют собственно педагогическую подготовку и определяют его компетенцию в использовании их 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 и совершенствование навыков 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 в процессе 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 работника социальной сферы принадлежит ему самому, его системе работы над собой. Существует выражение «культура 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. Культура самообразования формируется у будущего социального работника в ходе его обучения, профессионального становления в условиях учебного заведения. Она получает дальнейшее развитие после выпуска в период его адаптации как молодого специалиста в должности, в процессе последующей его профессиональной деятельности.

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

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что понимается под культурой личности, профессиональной культурой и педагогической культурой социального работника?
2. Какова взаимосвязь социально-педагогической культуры и профессионального мастерства?
3. Назовите и дайте характеристику основных компонентов структуры социально-педагогической культуры специалиста.
4. Дайте характеристику места и роли самой личности специалиста в овладении и проявлении социально-педагогической культуры.
5. Назовите и дайте характеристику основных сфер проявления социально-педагогической культуры человека.
6. Назовите и дайте характеристику наиболее типичных форм проявления внешней педагогической культуры специалиста социальной сферы.
7. Дайте характеристику основных уровней педагогической культуры человека применительно к специалисту социальной сферы.
8. Каковы наиболее важные пути формирования социально-педагогической культуры специалиста социальной сферы?

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Взаимосвязь педагогической культуры и педагогического мастерства социального работника.
2. Культура взаимодействия социального работника и клиента.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бобнева МИ.* Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978.
2. *Грехнев В.С.* Культура педагогического общения. М., 1990.
3. *Коджаспирова Г.М.* Культура профессионального самообразования педагога. М., 1994.
4. *Левитан КМ.* Основы педагогической деонтологии. М, 1994.
5. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюн. М., 1989.
6. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. М, 1987.
7. *Хозяинов Г.И.* Педагогическое мастерство преподавателя. М., 1988.

Содержание

Предисловие	• 5
Раздел I. Научно-теоретические основы социальной педагогики	8
Глава 1. Социальная педагогика, ее предмет и задачи	8
§ 1. Сущность и содержание социальной педагогики как специфического знания, теории и практики	8
§ 2. Основные категории, функции и задачи социальной педагогики	15
<i>Вопросы и задания.</i>	19
<i>Примерные темы рефератов.</i>	19
<i>Литература.</i>	19
Глава 2. Основные принципы социальной педагогики	20
§ 1. Понятие и сущность принципов в социальной педагогике	20
§ 2. Общая характеристика основных принципов социальной педагогики и их требования	21
<i>Вопросы и задания.</i>	28
<i>Примерные темы рефератов.</i>	29
<i>Литература.</i>	29
Глава 3. Социально-педагогический процесс и пути его совершенствования	30
§ 1. Понятие, сущность и содержание социально-педагогического процесса	30
§ 2. Общая характеристика основных компонентов социально-педагогического процесса	32
<i>Вопросы и задания.</i>	40
<i>Примерные темы рефератов.</i>	41
<i>Литература.</i>	41
Раздел II. Социальное формирование личности	42
Глава 4. Педагогика социального становления личности	42
§ 1. Социальное развитие человека	42
§ 2. Социализация человека как социально-педагогическое явление	43

§ 3. Особенности возрастной социализации человека на различных этапах его жизни	51
<i>Вопросы и задания.</i>	52
<i>Примерные темы рефератов.</i>	53
<i>Литература.</i>	53
Глава 5. Механизмы и движущие силы социального развития ребенка	54
§ 1. Источники социального развития человека	54
§ 2. Движущие силы социального развития человека	56
§ 3. Роль личности ребенка в социальном самосовершенствовании.	71
<i>Вопросы и задания.</i>	73
<i>Примерные темы рефератов.</i>	73
<i>Литература.</i>	73
Глава 6. Деятельность и ее социально-педагогические возможности.	74
§ 1. Деятельность и ее социально-педагогическая характеристика	74
§ 2. Виды деятельности, их прогрессивное и регрессивное влияние на личность	78
<i>Вопросы и задания.</i>	79
<i>Примерные темы рефератов.</i>	80
<i>Литература.</i>	80
Глава 7. Адаптация, дезадаптация и реадaptация человека	81
§ 1. Адаптация человека, ее место и роль в социальном развитии, социализации	81
§ 2. Дезадаптация человека, ее причины, предупреждение и преодоление.	86
§ 3. Взаимосвязь адаптации и социализации, дезадаптации и десoциализации, их учет в работе с детьми и подростками	93
<i>Вопросы и задания.</i>	94
<i>Примерные темы рефератов.</i>	94
<i>Литература.</i>	95
Глава 8. Социальное воспитание: сущность и содержание.	96
§ 1. Социальное воспитание с позиции государства (общества)	96
§ 2. Социальное воспитание с позиции социальных институтов и самой личности как его субъектов	100
<i>Вопросы и задания.</i>	105

<i>Примерные темы рефератов</i>	105
<i>Литература</i>	105
Раздел III. Социальные отклонения в развитии и воспитании детей	100
Глава 9. Детская субкультура и социокультурный мир ребенка, подростка	106
§ 1. Истоки формирования понимания важности детской субкультуры и социокультурного мира ребенка	106
§ 2. Особенности проявления и необходимость учета социокультурного мира ребенка, подростка	112
<i>Вопросы и задания</i>	117
<i>Примерные темы рефератов</i>	118
<i>Литература</i>	118
Глава 10. Социальные отклонения, их причины и пути преодоления	119
§ 1. Норма и патология в социальном развитии человека, причины социальных отклонений	119
§ 2. Основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения детей и подростков	126
<i>Вопросы и задания</i>	131
<i>Примерные темы рефератов</i>	131
<i>Литература</i>	131
Глава 11. Трудновоспитуемые дети: сущность, причины, проблемы	132
§ 1. Понятие «трудновоспитуемый» в социальной педагогике	132
§ 2. Типичные группы трудновоспитуемых и особенности воспитательной работы с ними	138
§ 3. Формы проявления трудновоспитуемости и проблемы воспитания трудновоспитуемых	143
<i>Вопросы и задания</i>	147
<i>Примерные темы рефератов</i>	148
<i>Литература</i>	148
Раздел IV. Среда и формирование личности	149
Глава 12. Семья как социокультурная среда воспитания и развития личности	149
§ 1. Социокультурная среда семьи	149

§ 2. Пути повышения воспитательных возможностей семьи	155
<i>Вопросы и задания.</i>	161
<i>Примерные темы рефератов.</i>	161
<i>Литература.</i>	161
Глава 13. Улица как среда воспитания. «Дети улицы».	162
§ 1. Факторы улицы и их влияние на формируемую личность	162
§ 2. Социально-педагогическая работа с «детьми улицы».	167
<i>Вопросы и задания.</i>	173
<i>Примерные темы рефератов.</i>	173
<i>Литература.</i>	173
Глава 14. Устройство детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.	175
§ 1. Сущность понятия «трудные жизненные ситуации» для детей, их типология.	175
§ 2. Приемные и замещающие семьи для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации	178
§ 3. Государственные и негосударственные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	183
<i>Вопросы и задания.</i>	188
<i>Примерные темы рефератов.</i>	189
<i>Литература.</i>	189
Глава 15. Проблемы воспитательной работы пенитенциарных учреждений.	190
Глава 16. Социально-педагогические возможности СМИ.	210
§ 1. СМИ: виды и основные функции	210
§ 2. Основные методы воздействия СМИ на личность и группу.	217
<i>Вопросы и задания.</i>	222
<i>Примерные темы рефератов.</i>	223
<i>Литература.</i>	223
Глава 17. Профессиональная деятельность социального работника и деформация личности.	224
§ 1. Профессиональная деформация личности: понятие, сущность и содержание.	224
§ 2. Факторы профессиональной деятельности, существенно влияющие на личность и ее проявление.	225
§ 3. Типичные проявления профессиональной деформации личности социального работника.	235

§ 4. Пути предупреждения и преодоления негативной профессиональной деформации социального работника . . .	241
<i>Вопросы и задания.</i>	245
<i>Примерные темы рефератов.</i>	246
<i>Литература.</i>	246
Глава 18. Педагогическая культура социального работника	247
§ 1. Понятия «культура», «педагогическая культура», «социально-педагогическая культура».	247
§ 2. Структура социально-педагогической культуры и характеристика ее основных компонентов	248
§ 3. Типичные уровни проявления педагогической культуры социального работника.	260
§ 4. Пути повышения педагогической культуры социального работника	261
<i>Вопросы и задания.</i>	263
<i>Примерные темы рефератов.</i>	264
<i>Литература.</i>	264

Учебное издание

Мардахаев Лев Владимирович

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебник

Редактор *И.Б. Зорька*

Корректор *Е.К. Шарикова*

Художественным редактор *И.С. Соколов*

Компьютерная верстка *Ю.А. Купцова*

Книги УИЦ «Гардарики» можно купить:

① В книготорговом объединении «Юристь — Гардарика»:

☞ *Книги по ценам издательства*

105082, Москва, ул. Ф. Энгельса, д. 75, стр. 10 (ст. метро «Бауманская»)

Телефоны: 797-9081, 797-9082, 797-9083, 797-9084

363-0634, 363-0635, 363-0636

Адрес электронной почты: ug_grd@aha.ru

Интернет-магазин «Юристь — Гардарика»: <http://www.u-g.ru>

Оптовый отдел,

«Книга-почтой» — с 9.00 до 18.00, выходные — суббота, * воскресенье

Розничный магазин — с 10.30 до 20.00 (понедельник — суббота)

с 10.00 до 16.00 (воскресенье)

ф В книжных магазинах Москвы:

- Книжный магазин «Юристь» ☞ *Книги по ценам издательства*
101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1 (ст. метро «Лубянка», «Китай-город»). Тел.: (095) 924-5036
Время работы: с 10.00 до 19.00, выходные — суббота, воскресенье
- ООО Торговый Дом «Библио-Глобус»
101861, Москва, ул. Мясницкая, д. 6 (ст. метро «Лубянка»)
- «Московский Дом Книги»
121019, Москва, ул. Новый Арбат, д. 8 (ст. метро «Арбатская»)
- ТДК «Москва»
103009, Москва, ул. Тверская, д. 8, стр. 1 (ст. метро «Охотный ряд»)
- «Юридическая книга»
121165, Москва, ул. Киевская, д. 20 (ст. метро «Студенческая»)
- «Читай-город»
Москва, ул. Новослободская, д. 21 (ст. метро «Новослободская», «Менделеевская»)

(D В книжных магазинах других городов России:

- Санкт-Петербург, ул. Кронштадтская, д. 11 • ОАО «Ленкнига»
- Оренбург, ул. Туркестанская, д. 23 • Магазин «Мир книги»
- Воронеж, ул. Кольцовская, д. 23 • Магазин «Книги для вас»
- Краснодар, ул. Ставропольская, д. 87 • Магазин «Кругозор»
- Новосибирск, Красный пр-т, д. 153 • «Сибирский Дом Книги»
- Нижний Новгород, пл. Свободы, д. 1 • Магазин «Деловая книга»
- Самара, ул. Чкалова, д. 100 • ООО «Киви»
- Саратов, ул. Университетская, д. 42 • Библиотека СТУОО «Александрия К»
- Челябинск, ул. Барбюса, д. 61 • Книжный магазин
- Омск, пр-т Мира, д. 55А • Магазин «Велесь»
- Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 101 • Магазин «Де-Юре»
- Иркутск, ул. Байкальская, д. 172 • Магазин «ПродаЛитЪ»
- Иркутск, ул. К. Маркса, д. 12 • Магазин «Иркутская книга»

Гигиенический сертификат
77.99.02.953.Д.003058.05.04 от 05.05.2004

Изд. лиц. № 066160 от 02.11.98
Подписано в печать 12.01.2005. Формат 60×90¹/16.
Печать офсетная. Гарнитура Петербург. Усл.-печ. л. 17,0.
Доп. тираж 3000 экз. Заказ № 5887.

УИЦ «Гардарнки»
101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1
Тел.: (095) 921-0289; факс: (095) 921-1169; e-mail: grd@aha.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ОАО «Можайский полиграфкомбинат».
143200, Можайск, ул. Мира, 93.