

3365183

Высшее профессиональное образование

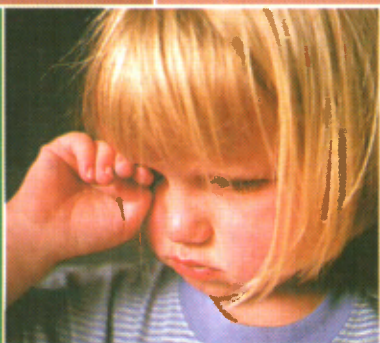
Т. В. Лодкина

СОЦИАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА

ЗАЩИТА СЕМЬИ
И ДЕТСТВА

4-е издание

Учебное пособие



Педагогические
специальности


ACADEM'А

Т. В. ЛОДКИНА

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

ЗАЩИТА СЕМЬИ И ДЕТСТВА

Допущено

Учебно-методическим объединением

по специальностям педагогического образования

*в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности «Социальная педагогика»*

4-е издание, стереотипное



Москва

Издательский центр «Академия»

2009

УДК 364.4-055.5/.7

ББК 74.6я73

Л704

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Московского педагогического государственного университета *И. Н. Андреева*;

кандидат исторических наук, доцент Вологодского государственного педагогического университета *А. Ф. Чуянов*

Лодкина Т. В.

Л704 Социальная педагогика. Защита семьи и детства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Лодкина. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 208 с. ISBN 978-5-7695-5838-2

В учебном пособии рассматривается целостная модель деятельности семейного социального педагога как посредника во взаимодействии личности, семьи, общества; при этом раскрываются теоретические основы и дается методическое решение проблемы — показаны технология защиты семьи и ребенка, диагностика и коррекция педагогической запущенности детей и подростков, консультирование семейного социального педагога и др.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно аспирантам, практическим работникам сферы образования и органов социальной защиты.

УДК 364.4-055.5/.7

ББК 74.6я73

Учебное издание

Лодкина Тамара Владимировна

Социальная педагогика. Защита семьи и детства

Учебное пособие

Редактор *О. В. Боброва*. Ответственный редактор *И. Б. Чистякова*

Технический редактор *Н. И. Горбачева*

Компьютерная верстка: *Е. Ю. Матвеева*. Корректоры *Н. В. Орлова, В. Н. Рейбекель*

Изд. № 104105336. Подписано в печать 02.07.2009. Формат 60×90/16.

Гарнитура «Таймс». Бумага офсетная. Печать офс. № 1. Усл. печ. л. 13,0.

Тираж 1 500 экз. Заказ № 28490.

Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru

Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004. 129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1, а/я 48. Тел./факс: (495) 648-0507, 616-0029.

Отпечатано в соответствии с качеством предоставленных издательством электронных носителей в ОАО «Саратовский полиграфкомбинат».

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59. www.sarpk.ru

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Лодкина Т. В., 2003

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2009

ISBN 978-5-7695-5838-2 © Оформление. Издательский центр «Академия», 2009

ВВЕДЕНИЕ

Семья, как всякое объединение людей, не является застывшим образованием и претерпевает существенные изменения в процессе общественного развития. В ходе социально-экономических изменений в нашей стране осложнилось положение семьи, детей, молодежи, не обеспечивается решение их проблем. Семья конца XX и начала XXI в. озабочена прогрессирующей инфляцией, безработицей, недостаточным заработком. Возрастает опасная тенденция самоустранения многих родителей от воспитания собственных детей.

В современном обществе семья и семейное воспитание испытывают существенные трудности по ряду причин: усиливается расщепление семей по уровню доходов; растет число разводов, внебрачных детей; разрушается традиционная структура семьи (увеличение количества неполных, материнских, альтернативных, маргинальных семей); изменяются старые, общепринятые нормы поведения, характер супружеских отношений, взаимоотношения между родителями и детьми, отношение к воспитанию.

В результате оказалась разрушенной многовековая спонтанная передача народного педагогического опыта от родителей к детям, от старших к младшим, утрачены многие ценности, которые веками считались основой воспитания. Снижение роли семьи в формировании личности, ухудшение условий жизни и воспитания детей в доме, в школе — это факты нашей действительности.

Семья — сложный целостный организм, который может существовать только в определенной системе отношений. Некоторые родители не желают вмешательства со стороны, полагаясь на собственные возможности, выказывают недоверие образовательному учреждению из-за негативного влияния процесса обучения на здоровье ребенка и неудовлетворительного качества образования. В то же время многие родители не в состоянии преодолеть возникающие трудности собственными силами.

Две трети отцов и матерей признают недостаточность своих психолого-педагогических знаний, проблемы в общении с детьми, необходимость в специализированной профессиональной помощи, допускают серьезные просчеты и ошибки в воспитании детей, так как не осознают всей силы влияния на детей уклада жизни семьи. Имеют место неумение управлять собой, скрытый родительский авторитаризм, ведущий к неуважению личности ребенка, форми-

рование комплекса родительской неполноценности по отношению к детям. Особенно это проявляется в неполных семьях. Подобные несоответствия имеют как объективные, так и субъективные причины. Объективные причины состоят в том, что общество пока не создает условий для нормальной жизнедеятельности семьи; субъективные — в том, что ограничена мера вмешательства во внутреннюю жизнь семьи, так как отношения в каждой отдельной семье могут формировать лишь ее члены.

Существование семьи как социальной ячейки зависит от того, насколько она как система находится в состоянии равновесия с окружающей средой. И всякое нарушение этого равновесия, обусловленное обстоятельствами внешней среды, вызывает необходимость некоторой перегруппировки в строении и жизненных функциях семьи. Таким образом, происходит положительный рост или отмирание системы — увеличение негативных тенденций в жизни семьи. Когда семья не справляется сама со своими функциями, ей необходима помощь.

Проведенный анализ проблемы социально-педагогической защиты ребенка и семьи во взаимодействии семьи и школы также показал, что требуются ее теоретическое осмысление и методическое решение. Эти вопросы и легли в основу данной книги. При их решении автор опирался на следующие идеи и теоретические положения:

- взаимообусловленность влияния воспитания и социальной среды в опыте по моделированию социально-педагогической деятельности С. Т. Шацкого;

- социальная защищенность ребенка в коллективе у А. С. Макаренко;

- ориентация на внимание к судьбе каждого ребенка и вера в него в педагогической практике В. А. Сухомлинского;

- основы гуманистического воспитания, разработанные в лаборатории проектирования инноваций в воспитании ИПИ РАО, дающие возможность выделить собственно педагогическое понятие защиты;

- комплексная программа «Социальная педагогика» Института педагогики социальной работы РАО.

Помимо теоретических вопросов представлен практический опыт работы социальных педагогов, социальных работников в соответствии с Декларацией прав ребенка (1959 г.), Конвенцией ООН о правах ребенка (1989 г.), Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990 г.), Законом Российской Федерации от 10.07.92 № 3266-1 «Об образовании» (с изменениями на 7 июля 2003 г.), Конституцией Российской Федерации (с изменениями на 9 июня 2001 г.), Законом Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ, Федеральным законом Российской Федерации «Об основах системы профилактики безнадзорности и право-

нарушений несовершеннолетних» от 24.06.99 № 120-ФЗ, Семейным кодексом Российской Федерации от 29.12.95 № 223-ФЗ (с изменениями на 2 января 2000 г.), Федеральной программой «Дети России» и региональными документами «О материальном обеспечении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 14.07.99 за № 376-03 и действующими программами защиты семьи и детства (например, программа «Безопасное материнство на 2000—2004 гг.»), законом «Об охране семьи, материнства, отцовства и детства в Вологодской области» от 30.12.2003.

Обнаруживается, что семья и школа не в состоянии в полной мере противостоять негативным процессам в обществе. Возникает реальная опасность деформации межличностных связей, утраты всей системы наследования культурно-исторического опыта. С одной стороны, требуется консолидация усилий семьи и школы для создания нормальных условий развития ребенка, с другой — им нужны помощь и поддержка. Это обусловило создание института семейных социальных педагогов как координаторов, объединяющих все воспитывающие силы, и посредников во взаимодействии личности, семьи и общества.

До сих пор ни в педагогике, ни в социальной педагогике нет сколько-нибудь устоявшегося единства в понимании социальной работы с семьей, не разработан и понятийный аппарат. Это послужило поводом для введения рабочего понятия «семейный социальный педагог», которое включает в себя и новый тип воспитателя, имеющего специфические функции социальной защиты ребенка, и новый тип социального работника, оказывающего помощь семье. Речь идет о таком специалисте, которого примет семья. В пособии дан ретроспективный историко-педагогический анализ проблемы защиты семьи и ребенка, соотнесенный с современной практикой.

В книге представлена целостная модель деятельности семейного социального педагога и определены условия для ее реализации на практике. Для этого автором:

- 1) разработана целостная концепция системы деятельности семейного социального педагога;
- 2) раскрыты такие основные составляющие процесса деятельности семейного социального педагога, как диагностика и коррекция педагогической запущенности и трудновоспитуемости детей и подростков;
- 3) определены особенности семейного уклада и психолого-педагогической культуры родителей;
- 4) выявлены особенности семейной педагогики в перевоспитании детей с девиантным поведением;
- 5) обоснована необходимость дифференцированного подхода к семье в деятельности социального педагога;
- 6) показана суть метода консультирования в работе семейного социального педагога.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЕЙНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

1.1. Историко-педагогический анализ проблемы социально-педагогической защиты семьи и ребенка

В 1990 г. решением коллегии Гособразования СССР в нашей стране был введен институт социальных педагогов — специалистов по воспитательной работе с детьми и их родителями, взрослым населением в семейно-бытовой среде, молодежью. Важное направление деятельности социального педагога — защита ребенка, семьи.

Возникновение новой специальности ставит вопрос об углубленном изучении данной проблемы, появление которой связано с давними традициями в общественной жизни, основанными на таких чувствах, как любовь к человеку, сострадание и гуманность. Согласно концепциям гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) стремление человека к защищенности — одна из его жизненно важных потребностей.

В справочных изданиях и словарях термин «защита» имеет весьма широкий спектр употребления. Для социальной работы важны следующие значения данного понятия:

- способ сохранения жизни;
- способ полноценного развития возможностей (создание соответствующих условий);
- охрана, ограничение от посягательств, враждебных действий (в этом смысле понятие «защита» выступает как средство психической, физической и душевной охраны, заступничество, покровительство);
- отстаивание интересов, прав, свобод (защита на суде, защита прав работника профсоюзом, закон как защита прав и свобод граждан);
- отстаивание своих убеждений, взглядов, исследований; волевым, интеллектуальный акт;
- универсальное средство психологической адаптации, регулятивная система стабилизации личности (психологическая защита).

Определение понятия «педагогическая защита» с научной точки зрения разработано сотрудником Института педагогических инноваций РАО А. В. Ивановым. Под *педагогической защитой* он пред-

лагают понимать «систему педагогических действий, обеспечивающих физическую, психическую и нравственно-психологическую безопасность отдельного субъекта (воспитанника) в образовательном процессе, отстаивание его интересов и прав, создание материальных и нравственных условий для свободного развития его духовных и физических сил» [18, с. 53].

Руководствуясь данным понятием, мы будем рассматривать проблему защиты несколько шире — не только в образовательном процессе, но и во взаимодействии «личность — семья — общество».

Корни социальной защиты уходят в Средние века, когда распространилось движение оказания помощи бедным через пожертвования. Сильным стимулом для ее становления явилось оформление гуманистической педагогики в эпоху Возрождения. Культ человека все больше привлекал внимание общества к защите детства, прав ребенка. Звучат мысли о порядочности и справедливости, гуманизме и достоинстве (М. Монтень, М. Вежио, Ф. Рабле). Предпринимаются настоятельные попытки решать вопросы социальной реабилитации отдельных групп детей и их родителей.

В XIX столетии, когда в период технического прогресса резко увеличилось количество безработных, бездомных, также потребовалась их защита. В это же время А. Дистервегом предлагается новый термин — «социальная педагогика», который определяется как педагогический импульс обновления общества. У ее истоков стояли Р. Оуэн, И. Песталотци и другие ученые. В их социально-педагогических экспериментах, несмотря на различия в концепциях, были весьма четко выражены гуманистическая направленность и требование защищенности человека, стремление организовать воспитательный процесс так, чтобы он был связан с жизнью детей и в то же время поднимался над повседневными заботами.

Так, Р. Оуэн — английский социалист-утопист, критикуя устройство своего общества, видел решение всех проблем в создании общин: «Пока человеческий род будет разделен на отдельные обособленные семьи с частной собственностью, законы природы не смогут получить силу. Индивидуализм, вызывающий противоречие интересов у людей и народов, не может существовать одновременно с системой, основанной на законах природы... Объединенное семейство составит ячейку совершенно новой организации человеческого общества, при которой все люди приобретут новое сознание, новые чувства, новый дух и усвоят совершенно иное поведение» [34, с. 33—34].

Несмотря на утопичность некоторых своих идей, Р. Оуэн, несомненно, внес большой вклад в науку об общественном устройстве и в зарождавшуюся тогда социальную педагогику. Центральным понятием своей концепции он сделал «Мы», полагая, что начало качественно новому состоянию мира — всечеловеческой гармонии — может быть положено лишь соответствующим воспи-

танием людей. Поэтому прогрессивным путем развития личности он считал общественное воспитание.

Опыт Германии дает нам возможность рассмотреть вопрос о социально-педагогической защите и выявить признаки социальной педагогики, свидетельствующие о ее развитии. В XIX в. были открыты официальные «народные школы» — общество создает для себя учреждения с целью культурного образования подрастающего поколения, способного включиться в мир труда. Вместо обособления (изгнания) *интеграция стала первым признаком социальной педагогики*, продолжая существовать и сегодня. Наряду со школой и семьей наша для себя место общественная социально-педагогическая практика, организаторами которой были церковные союзы и различные благотворительные организации. Действовали разные виды помощи: попечение о бедных; создание детских садов, молодежных союзов; помощь семьям, оказавшимся в нужде; организация «домов спасения». Основная идея этих организаций — спасение от морального и вечного падения. Семья в данном случае должна быть заменена подобным себе миром воспитания. *Определение основного отношения человека к обществу на основе антропологического подхода является вторым признаком социальной педагогики.*

Значительную роль в становлении и решении проблемы социально-педагогической защиты сыграл П. Наторп, который в начале XX в. выступил с идеей объединения всех воспитательных возможностей общества. Он отмечал большое влияние общества на становление личности: «Человек становится человеком только благодаря человеческой общности» [31, с. 76]. Обосновав это положение, П. Наторп приходит к выводу о том, что «понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами точно так же, как, с другой стороны, признание человеческого уклада социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому укладу воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать» [31, с. 86].

Для обоснования своих идей П. Наторп использует опыт предшественников, в частности народных педагогов, к которым он относил И. Песталоцци. Немецкий философ-идеалист П. Наторп посвящает ряд своих лекций деятельности швейцарского педагога-демократа И. Песталоцци, опубликованных под общим названием «Развитие народа и развитие личности». Как отмечает П. Наторп: «...основной его (Песталоцци) мыслью было: сделать центральным пунктом воспитания юношества с ранних пор работу, самую обыкновенную работу для заработка... но работу в теплой, сердечной домашней обстановке» [31, с. 11]. Необходимо также отметить, что при этом менее всего подразумевалось подчинение воспитания человека воспитанию профессиональному. Он счита-

ет, что «всякое образование при помощи слова должно занять подчиненное место по отношению к образованию на предметах, истинное же предметное образование есть образование при помощи дела, на непосредственном выполнении его в творческой работе» [31, с. 13]. Но эта работа должна быть тесно связана с развитием общества. Например, развитие промышленности ведет к изменению орудий труда и условий, а это напрямую связано с изменением профессионального обучения. Этот пример, возможно, не очень убедителен, так как воспитание человека, как уже отмечено, сводится не только к профессиональному обучению, но и к подготовке к жизни. И тут очень важно, чтобы «народное воспитание было не изолированной задачей, а было поставлено в связь с народной жизнью в целом» [31, с. 17].

Данная задача решается через такие социальные институты, как семья и школа. Но они не должны действовать изолированно, особенно неполная семья. Она ни в коем случае не должна замкнуться на себе. С целью решения этой проблемы И. Песталоцци предлагает таким семьям поддерживать друг друга, создавать общества для совместного воспитания детей. Идеалом у него служит крестьянская семья, где наиболее ярко прослеживались идеи народничества.

Но, по мнению П. Наторпа, несмотря на все привлекательные стороны положений И. Песталоцци, педагогу не удалось «заложить фундамент и провести социальное воспитание, охватывающее действительно весь народ целиком» [31, с. 28]. П. Наторп считал, что именно школа должна играть ведущую роль в объединении воспитательных усилий общества. Он предлагает присоединить школы к хозяйственным сообществам и товариществам, что, на его взгляд, должно придать воспитательной организации обязательный характер. Семью нужно не лишать возможности воспитывать своих детей, а помогать ей. Для этой цели нужен специально подготовленный человек, способный работать с семьей, а также учитывать школьные и внешкольные условия деятельности ученика.

Таким образом, П. Наторп пришел к *идее всеобщей педагогической организации* на основе интеграции воспитательных сил общества, что составляет суть третьего признака социальной педагогики, а также к необходимости профессиональной подготовленности людей для этой работы.

Развитое индустриальное общество в начале XX в. способствовало появлению широкой социально-педагогической дискуссии, где вопросам социальной защищенности человека, помощи молодежи отводилось не последнее место. П. Наторп выдвигает понятие «общество», которое становится идеалом для гармонии и единства нации. Путь к нему проходит через образование и воспитание.

После Первой мировой войны и падения монархии в России Г. Ноль выступил за «новое воспитание» как лекарство от несчастья народа. Тем самым он вызвал к жизни «социально-педагогическое

движение» 20-х годов XX столетия. Его понимание проблемы исходит из практики попечения о молодежи, открывая «духовную энергию» для воспитания — это идея социализма, любовь к каждому бедняку на основе внутренней миссии, развитие женского и социально-политического движений.

Ограниченность действий этих движений в традиционном понимании культуры Г. Ноль надеялся преодолеть с помощью педагогики, в результате которой сама молодежь развила бы новое общественное сознание. Он формирует критерий педагогического законного права: думать о ребенке, исходя из его интересов.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что в социально-педагогической педагогике начала XX в. сохранились унаследованные из XIX в. социально-культурные представления. Социально-педагогическая защита выдвигает следующие направления: благо индивида и его самостоятельность; помощь семье, обездоленным детям; профилактика правонарушений несовершеннолетних; предназначение школы в обществе; воспитание детей за пределами школы и семьи. Именно с Г. Ноля начинается обоснование новой педагогической позиции — обращение воспитателя к отдельному человеку, воплощение в каждой личности ее человеческой индивидуальности.

Национал-социализм прервал развитие в Германии социальной педагогики в теоретическом плане, признавая индивида лишь полезным и желающим работать членом общества, а любое попечение о нем подчинялось национал-социалистической расовой теории, разнообразие благотворительных организаций или «унифицировалось» (в плане приобщения к фашистской идеологии), или сокращалось (в результате запретов).

После Второй мировой войны в Германии на первый план выдвигаются не только промышленно-экономические вопросы страны, но и вопросы выживания и реконструкции общества в социальном плане.

Новый всплеск интереса к социальной педагогике относится к 1950—1960-м годам, когда в ГДР открывается дискуссия о развитии идеи социально-педагогической защиты семьи и ребенка. К. Молленхауэр констатирует, что социально-педагогическую задачу определяет новая потребность в воспитании, заданная структурой современного общества. По его мнению, социальная педагогика должна иметь дело исключительно с решением актуальных проблем, возникающих в процессе развития и подключения к общественной жизни и деятельности подрастающего поколения, оказания ему помощи в адаптации к социальной системе, участия в процессах развития культуры и общества.

В 1960-е годы социальная педагогика — это теоретическое осмысление и обоснование массового «социального воспитания», где основной упор делается на внешкольную работу по месту житель-

ства, воспитательную работу в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах.

В то же время были представлены и другие точки зрения на предмет социальной педагогики. А. Мерингер и А. Флютнер, определяя функции социальной педагогики, исходили из того, что «ребенок — не объект для воспитания, а прежде всего человек со своими жизненными потребностями». Когда в школе его воспринимают в качестве школьника, то это является лишь его «частью». Поэтому эти ученые считали, что несоциальная школа не только не исправляет недостатки детей, но и усугубляет их, доводит до крайности. Школа должна обладать «человеческим лицом»: главное в ней — человек, и именно забота об элементарных нуждах ребенка придает ей социальную ориентацию. Руководство школой начинается с социального и психолого-педагогического исследования класса. Тем самым и у класса, и у школы сохраняется индивидуальное лицо, создается основа для заинтересованной работы с родителями по воспитанию индивидуальности в ребенке через его положительные качества, оказывается помощь в самоутверждении каждого ученика.

В 1960-е годы в ФРГ студенческое движение вызвало кризис образования. Реставрированная модель общества подверглась критике из-за того, что требования демократии выполнялись лишь формально. Студенты не только выступали за реформы высшей школы, но и критиковали практику в области социальной педагогики.

В этот период все гуманитарные и социальные науки обратили свой взор на «Критическую теорию» М. Хоркхаймера, суть которой состоит в том, что общественная теория должна попытаться создать картину общественного жизненного процесса с помощью отдельных наук. Она может привести к глубокому осознанию критического состояния в мире и возможностей создания более разумного порядка. Наука о воспитании вбирает в себя результаты пограничных дисциплин для всеохватывающего анализа своего объекта. К. Молленхауэр сделал вывод, что научный работник должен взять на себя ответственность за реализацию самостоятельности человека. Началась подготовка специалистов по социальной педагогике в высших школах.

Уже в начале 1970-х годов В. Кюхенгорф, Р. Вайншенк, А. Вольф подошли к социальным проблемам воспитания с позиции интеграции педагогов с обществом. Постепенно происходит возвращение к идеям П. Наторпа.

Эти годы характеризуются подъемом в общественной жизни, прежде всего в социальной педагогике, объектом которой становятся воспитание, социализация и защита подрастающего поколения. Появились реформы о внебрачном праве (1970 г.), снижении возраста совершеннолетия (1974 г.).

Согласно им был разработан общий план действий по воспитанию в детских домах, предусматривающий широкие меры по социальной защите, которые дали мощный толчок повышению научной квалификации специалистов. Управленческие органы по делам молодежи дифференцировали свои услуги и взяли на работу специалистов по социальной педагогике. В высших учебных заведениях были открыты специальности по социальной педагогике, социальной работе и лечебной педагогике. Для будущего персонала социального обеспечения этот шаг в развитии высшего образования имел основополагающее значение, поскольку признавался профессиональным статус социального педагога наряду с другими профессиями, для которых необходимо высшее образование.

Деятельность социального педагога на научной основе была предписана высшим учебным заведениям законом. *Эмансипационное воспитание* в духе К. Молленхауэра становится с этих пор ведущим. Была разработана, а затем отработывалась на практике теория социализации, где особое внимание уделялось социализации слоев населения, а позднее социализации полов. Отсюда последовала концепция компенсационного воспитания для работы с детьми из «нижнего слоя» (цель — выравнивание языкового (речевого) дефицита домашнего воспитания), а затем концепция эмансипационного воспитания девочек и мальчиков.

В эти годы социальная педагогика, охватывая все большие пространства, оставляет в центре внимания идею защиты человека. Например, в США продолжает развиваться старая традиция связи общины со школой. Непосредственная заинтересованность американского правительства этой идеей привела в начале 1970-х годов к ее законодательному закреплению на национальном и местном уровнях. Был принят акт по развитию общинных центров. Их главной целью была подготовка руководителей общинных школ, а также оказание помощи распространению движения. Данная концепция нашла поддержку у национальной ассоциации родителей и детей.

В это же время были внедрены многие программы профессиональной ориентации школьников, в которых активное участие принимали бизнесмены. Цель данных программ — с помощью общин помочь молодежи подготовиться для будущей работы.

Середина 1980-х годов характеризуется новым направлением в деятельности общинных школ, которое было нацелено на защиту школьной молодежи и оказание ей помощи в борьбе с наркоманией и алкоголизмом. По результатам исследований Национального института по борьбе со злоупотреблением алкоголем и наркотиками во многих штатах были разработаны специальные программы против этого социального зла. Во-первых, они включали превентивные мероприятия профилактического и воспитательно-го характера, во-вторых, непосредственно помогали подростку излечиться от алкогольной и наркотической зависимости.

В настоящее время за рубежом к сферам деятельности социальной педагогики согласно материалам, утвержденным на одном из собраний немецкого союза социальных работников и социальных педагогов, относятся:

- работа с детьми и молодежью, с семьями, матерями/отцами-одиночками;
- обучение взрослых;
- социальная работа в школе;
- консультации, помощь больным и лицам с задержками в развитии, безработным;
- социально-психологическая работа;
- помощь наркоманам, заключенным;
- работа с иностранными гражданами;
- создание и поддержка групп взаимопомощи;
- преподавательская деятельность в вузах;
- научная деятельность в социальных разработках;
- работа с общественностью.

Образ семьи за последние 10—15 лет существенно изменился. Как отмечает М. Беллерман, развивается *тип семьи по договору на время*, когда брачный союз заключается с целью эмоциональной поддержки с правом расторжения. Предположительно более 40 % детей, рождающихся в настоящее время, проведут свою юность в семьях с одним родителем. В связи с обострением экономической ситуации условия жизни настолько неблагоприятны для создания семьи, что приводят к расширению поля деятельности социально-педагога.

Отделы по делам молодежи и общественные благотворительные союзы перешли к использованию концепции социально-педагогической помощи молодежи в профилактических целях и для того, чтобы стабилизировать семьи. Эта помощь применялась вместо воспитания в детских домах или при интеграции подростков в общество после их выхода из детского дома.

Сотрудница из организации помощи семье закреплялась за конкретной семьей для оказания помощи детям при выполнении домашних заданий, а также для консультирования родителей в вопросах ведения домашнего хозяйства и распределения финансов. Такую работу, например, поручали студентам, изучающим социальную педагогику, опытным домашним хозяйкам, и оплачивалась она на условиях гонорара (приблизительно как почасовая оплата). Сотрудники не только контролировались специалистами по социальной педагогике, но и получали консультации специалистов по практическим вопросам. Поскольку роль помощников не была определена профессиональными нормами, у них возникали сложности в общении с семьями. Для решения этих проблем был создан супервизион, в котором личное участие сотрудников в конфликтных ситуациях становилось предметом обсуждения.

Таким образом, с одной стороны, была дифференцирована организация помощи семье, с другой — в результате обратного влияния членов семьи на сотрудников организации углублялось понимание проблемы в профессиональной сфере. В обучении социальных педагогов все больше внимания уделялось работе с семьями и была взята на вооружение *системная методика*, которая обосновывает одну из форм семейной психотерапии и рассматривает конфликты, возникающие в семье из-за конкретных ее членов, как нарушение в коммуникации системы «семья». В этой системе отдельный член семьи больше не рассматривается как источник конфликта, но чья-либо вина рассматривается как попытка системы «семья» восстановить равновесие. Сотрудник учится воспринимать себя частью системы и осознавать свое влияние на изменение ситуаций в семье. Подготовка кадров и повышение квалификации сотрудников социально-педагогической поддержки и помощи семье способствуют по-новому увидеть задачи семьи и ведут к работе с ней в виде консультаций. Наряду с этим оказывается непосредственная организационная или кураторская помощь.

Критическая теория как анализ общества в интересах улучшения возможностей образа жизни и системно-теоретическое рассмотрение проблем социальной помощи соответствуют современным стандартам социальной педагогики. Эта теория соединяет результаты отдельных наук и практических исследований, развивает практику, используется в работе выпускниками вузов и специалистами, прошедшими курсы повышения квалификации. Система социальных услуг в результате становится гибкой. Таким образом, социальная педагогика за рубежом продолжает развиваться. Вопросы социально-педагогической защиты семьи и детства остаются ведущими.

Проблема социально-педагогической защиты семьи и ребенка, организации им помощи находилась в центре внимания прогрессивных деятелей России: Н. Ф. Бунакова, Н. А. Добролюбова, П. А. Кропоткина, Н. И. Пирогова, Д. И. Писарева, А. С. Пругавина, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского и др.

Проанализировав различные системы воспитания зарубежных стран, К. Д. Ушинский пришел к выводу, что общей системы воспитания для всех народов не существует. Воспитание совершенствуется под влиянием жизни страны в целом и общественного мнения. Он считал, что «люди рождаются, растут, следовательно, и воспитываются, если не в школах, нарочно для того устроенных, то тем не менее воспитываются в той жизненной среде, где они живут и из которой льются в душу их разнообразнейшие влияния» [44, с. 32].

Для примера рассмотрим социально-педагогические взгляды революционера-народника П. А. Кропоткина, который объявил человеческую личность «высшей ценностью будущего общества, а

его главной потребностью — всестороннее гармоническое развитие всех творческих сил и природных дарований человека» [20, с. 67]. В социальной концепции П. А. Кропоткина важную роль играет учение о факторах общественной жизни, оказывающих влияние на ход истории, на формирование личности, — это природа, перемещения народов, войны и мирное влияние соседей, религия, образование, торговля, промышленность и т. п. В основе концепции — представление о первичных человеческих потребностях: воспитании, безопасности, интеллектуальной творческой деятельности. Именно они в процессе эволюции стали источником всех форм общественной жизни.

Так, потребность в воспитании порождает организацию совместного труда и определенные экономические отношения (*экономический фактор*). Потребность в безопасности понуждает к созданию государства с его законодательной властью, судом, тюрьмами, церковью и т. д., вызывает к жизни политическую организацию общества (*политический фактор*). Потребность в интеллектуальной и творческой деятельности способствует развитию науки, искусства, образования, стимулирует творческую активность личности по преобразованию мира и собственному саморазвитию (*умственный фактор*).

Главный источник социального прогресса П. А. Кропоткин видел в образовании, воспитании, стимулировании творческих потребностей людей. Умственный фактор, по его мнению, облагораживает, соединяет, организует социальную жизнь. Необходимо создать новое воспитание, которое переродило бы сознание каждого человека в отношении ко всем другим людям. Он считал принципиально важной задачей установление органической связи обучения с жизнью и трудом. Поэтому основным типом учебного заведения для массовой подготовки молодежи должна стать, на его взгляд, школа-мастерская. Причем обучение ремеслу понималось не как самоцель, а как средство общечеловеческого развития личности. Важное место в воспитании П. А. Кропоткин отводил природе, которую считал первым учителем нравственности для человека [20].

Идеи, высказанные П. А. Кропоткиным, созвучны мнениям выдающихся мыслителей конца XIX — начала XX столетия. Они актуальны и в наши дни, когда в обществе предпринимаются попытки восстановить подлинно гуманистическое отношение к личности.

Проблема социально-педагогической защиты семьи и ребенка основывается на благотворительности. Например, в «Кормчей» книге, напечатанной в 1650 г. по указу царя Алексея Михайловича, говорится, что в 996 г. князь Владимир, именуемый в народе Красное солнышко или Отец сострадания, обязал церковь обосновать приюты, богадельни, сиротские дома на 10% от княжеских дохо-

дов. Великий князь Ярослав учредил сиротское училище, где на его деньги воспитывались 300 юношей. Призрение, т.е. помощь бедным и страждущим, — одна из обязанностей Владимира Мономаха. Благотворительность в России стала государственной отраслью при Екатерине II. Появились приказы общественного призрения.

Постепенно выдвигается задача образования народа через различные формы благотворительности. В 1858 г. Н. И. Пироговым была открыта первая благотворительная воскресная школа с бесплатными учебниками и без оплаты за учебу. В 1889 г. создаются церковно-приходские воскресные школы, начальные училища. Вскоре начали действовать и повторительные классы для грамотных.

К 1902 г. действовало 11 040 благотворительных учреждений, 19 108 попечительских союзов.

Например, в Вологде идея социальной защиты также получила широкое развитие. Инициатором выступила церковь. В XVIII в. в Вологде имелось четыре богадельни. Именно церковь заботится о сиротах и больных детях, оказывает помощь нуждающимся семьям, одиноким матерям.

Подъем благотворительности приходится на 70—90-е годы XIX в., когда к благотворительности подключаются местное купечество, чиновничество, общественные организации. Большинство богаделен создается и содержится на местные пожертвования. Практически во всех средних учебных заведениях города образуются общества вспомоществования нуждающимся ученикам. Открывается приют для детей, осужденных за различные преступления. Существует несколько приютов для детей-сирот.

Для некоторых слоев населения, потерявших связь со своими социальными группами, специально резервировались рабочие места; например, должности воспитателей в приютах, сторожей и швейцаров в общественных и государственных учреждениях занимали отставные солдаты.

Некоторые благотворительные общества оказывали медицинскую помощь населению. Передовая интеллигенция организовывала бесплатное обучение всех желающих (воскресные школы), бесплатные библиотеки.

Всего к началу XX в. в Вологде насчитывалось более 40 благотворительных заведений и обществ. Как пишут вологодские историки Н. И. Голикова и Ф. Я. Коновалов, изучение истории этих обществ свидетельствует о том, что Вологда имеет богатый опыт работы по организации социальной помощи, который может быть полезен и в настоящее время.

Данный пример свидетельствует о конкретной социальной работе и о роли церкви, которая использовала свое влияние для убеждения общества активнее заниматься вопросами защиты детей.

Люди, трудившиеся в благотворительных учреждениях, могли по праву считать себя социальными работниками, социальными педагогами.

В последующие годы проблема защиты семьи и ребенка остается ведущей в социальной педагогике и рассматривается через взаимодействие школы с семьей и общественностью.

Теоретическое обоснование социальной роли школы в 1920-е годы принадлежит С. Т. Шацкому. Выделяя методологические подходы к организации взаимодействия школы с окружающей сре-

дой, он указывал, что в науке и в практике сложились три варианта.

Первый вариант состоит в том, что школа выполняет только просветительские функции, а среда лишь мешает педагогическому коллективу эффективно делать свое дело. «Эта точка зрения, — как отмечает С. Т. Шацкий, — создала необходимое следствие — ту дисциплину тишины и послушания, которая породила целый ряд школьных болезней, физических и психических. Но, вооружившись ею, легче работать, и она находит до сих пор наибольшее количество приверженцев» [49, т. 4, с. 80].

Для второго варианта свойственно интересоваться окружающей средой с точки зрения той пользы, которую учебное заведение может извлечь для своего существования. Эта точка зрения породила целый ряд педагогических теорий в Англии, во Франции, в Швейцарии, Америке, способствовала возникновению так называемых школ жизни, где «штамповали» необходимый обществу тип человека.

Третий вариант, сторонником которого является С. Т. Шацкий, представляет фактическое единство школы со средой, т. е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде. Дети должны понимать, зачем они учатся, а школа обязана организовать детскую жизнь: «Школа должна изучать и принимать в расчет при конструкции своей программы главнейшие факторы, ее быт, природные условия» [49, т. 4, с. 84]. Он надеялся, что со временем «школы перестанут рассматривать как учебные заведения — они будут общественно-культурными учреждениями, организующими широкое участие детей в социалистическом строительстве» [49, т. 3, с. 270].

По его мнению, широкая социальная среда обладает следующими факторами воспитания, значение которых должен понимать педагог и строить работу на основе их изучения.

К I серии факторов — первичным — относится *природный фактор* (свет, тепло, воздух, сырая пища, почва, растительная среда).

Ко II серии факторов — вторичным — относятся:

социально-экономические факторы (жилище, пища, одежда);

инструментально-технические факторы (орудия, инструменты, их использование, материалы и способы их обработки);

экономические факторы (организация хозяйства, бюджета);

общественно-организационные факторы (речь, счет, обычаи, типичные суждения, общественный строй).

С. Т. Шацкий пишет, что «данный список и классификация факторов не претендуют ни на полноту, ни на точность — речь идет о сложности и значительности педагогического процесса, который развивается в семье и обществе, окружающих ребенка» [49, с. 254].

Если соотнести факторы воспитания в современной практике с идеями С. Т. Шацкого в 1920-х годов, то можно по-другому их построить. Значительное место стоит отвести семейному укладу, ко-

торый как бы объединяет II серию факторов — дополняет, уточняет и углубляет их. Например, традиции могут быть дополнены обычаями, ценностными ориентациями: общечеловеческими, национальными, региональными, будут рассматриваться как результат диалога культур, обеспечивающих систему преемственности социального и духовного опыта. В развитии этой системы можно увидеть корни психолого-педагогической культуры семьи.

Кроме того, совместная деятельность родителей и детей, их общение также становятся своеобразными компонентами психолого-педагогической культуры семьи. Взаимодействие семьи и школы через посредничество семейного социального педагога является условием педагогизации среды.

Путь, избранный С.Т. Шацким, был направлен на то, чтобы обеспечить активную педагогизацию среды обитания ребенка, привести в движение все средства социального воспитания. Доминантой профессионального определения социального педагога он считал принятие ребенка и его мира таким, какой он есть. С.Т. Шацкий предполагал, что важнейшая задача социального педагога заключается в создании условий, при которых дети становились бы распорядителями собственной жизни. К этим условиям он относил:

- самостоятельность детей при создании сообщества;
- организацию разумной детской жизни, стержнем которой является труд;
- функционирование сообщества как дружной семьи, в которой педагоги выступают старшими товарищами.

А.С. Макаренко, раскрывая идею социально-педагогической защиты ребенка в коллективе, отстаивает систему мер по его защите, обеспечивающую нормальное развитие личности и коллектива:

- воспитание уважительного отношения к дисциплине, т.е. «дисциплина в коллективе — это полная защищенность, полная уверенность в своем праве... для каждой личности»;
- «в коллективе должно быть крепким законом, что никто не только не имеет права, но и не имеет возможности безнаказанно издеваться, куражиться и насильничать над самым слабым членом коллектива»;
- ребенок «должен находить обязательную защиту в своем отряде, классе»;
- воспитание у старших желания защищать младших;
- развитие у детей способностей «тормозить себя в играх и ссорах»;
- развитие в коллективе «мажора, способностей к движению, энергии, действиям» [26, 27].

Таким образом, А.С. Макаренко предлагает систему мер по отстаиванию интересов и прав личности. Такой подход созвучен с нашими представлениями о защищенности ребенка в коллективе.

Однако целью деятельности семейного социального педагога должно стать не только развитие коллектива как защитника интересов личности, но и развитие самой личности, ее способности к самозащите.

Следует отметить, что в послереволюционные годы в стране значительное место отводилось охране детства. При Наркомпросе были созданы детские инспекции, при которых работали комиссии по делам несовершеннолетних, приюты для детей-сирот, беспризорников, коллекторы-распределители, где собирались дети, склонные к правонарушениям или уже совершившие их. Причем государство, охраняя интересы детей, предоставило возможность каждому ребенку, когда нарушались его права, обращаться в детскую инспекцию.

В то время уже велась подготовка социальных педагогов, которые изучали анатомию, физиологию, гигиену, детскую психологию, психопатологию и уголовную социологию. Половина часов отводилась практическим занятиям, когда студенты общались со своими будущими воспитанниками в детприемниках, коллекторах-распределителях, детдомах, детских комнатах, школах-интернатах.

Однако к концу 30-х годов XX в. школы все более ориентируются на учебно-воспитательный процесс внутри учебного заведения. Педагогические коллективы уделяют внимание главным образом повышению успеваемости. Постепенно происходит обособление школ, т. е. внимание педагогов направлено только на учебную жизнь школы. Проблемы социальной педагогики полностью исчезают со страниц научно-педагогической литературы на длительный период.

И только в 1960-е годы возобновляется деятельность специалистов по организации социально-педагогической работы на практике в открытой среде, микрорайоне. Несмотря на различные наименования их должностей (организатор внеклассной и внешкольной работы школы, педагог-организатор коммунальной службы, воспитатель комнаты школьника в доме, руководитель подросткового клуба и др.), все они по сути своей являлись прототипом социального педагога. Они выполняли социально-педагогические функции и продолжали развивать тенденции отечественной педагогики среды начала XX в. Уровень развития социопедагогики на этом этапе может быть обозначен как *организационно-эмпирический* [8, с. 20].

В период 1960-х и особенно в 1970-е годы в нашей стране заметно проявились признаки отрыва школьного дела от общественной жизни: снизились нравственный авторитет школы и качество подготовки выпускников, значительно ухудшилась ситуация в детских домах и интернатах. Все это вызвало резкую критику со стороны общественности и потребовало разработать существенные реформы народного образования. Проблемы социального воспитания,

защиты детей вышли на новый уровень. Начались поиски разных форм интеграции воспитательных сил в микросоциум, а предметом интеграции стал человек в микросреде — человек вневедомственный.

В стране начинает развиваться разветвленная сеть разнообразных комплексов: социально-педагогических, физкультурно-оздоровительных, сельских школ-комплексов и т. д. «Это была попытка создания социально-педагогического опыта, комплексной организации работы на уровне микрорайона» [8, с. 21]. Однако развитие этой системы сдерживали организационные, кадровые и финансовые трудности. Функции социальных работников как бы распределились между традиционно действующими службами, такими, как учреждения образования, здравоохранения, спорта, досуга, милиции, социального обеспечения.

Работа с «трудными» подростками и семьями группы риска длительное время была в ведении органов милиции. Не уделялось должного внимания разным категориям людей, особо нуждающимся в социальной защите (инвалиды, престарелые и др.).

И только в 1980-е годы в стране, как отмечает В. Г. Бочарова, возникли необходимые предпосылки для решения проблем социальной педагогики [8]. Появляются серьезные научные изыскания.

В 1990-е годы значительно активизировались все виды социальной работы в стране. Социально-педагогическая помощь семье и ребенку вначале существовала в рамках общих задач отделов по делам молодежи и оправдала себя как превентивная мера. Затем это нашло отражение в Семейном кодексе РФ, в программе «Молодежь России» (1994 г.), в Законе «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (1995 г.). Социально-педагогическая защита семьи и ребенка становится необходимым условием совершенствования общества. Стали создаваться службы социальной помощи населению с разветвленной инфраструктурой их кадрового обеспечения. Открыты Научно-исследовательский центр детства, семейной и демографической политики под руководством И. А. Зимней, Консорциум «Социальное здоровье России» под руководством С. А. Беличевой.

Государственный комитет СССР по труду и социальным вопросам ввел новые должности: «социальный педагог» и «социальный работник». Комитет по образованию СССР узаконил новую научную тарификацию подготовки ученых по специальности «Социальная педагогика». Получили свое организационное и юридическое оформление Всесоюзная ассоциация социальных педагогов и работников (ВАСОПиР) и соответствующие республиканские и региональные отделения. Начал работу Центр социальной педагогики, ставший впоследствии Институтом педагогики социальной работы Российской академии образования под руководством В. Г. Бочаровой.

Изменились также отношения школы и семьи. Наше исследование подтвердило тенденцию превращения школы в открытую социально-педагогическую систему, что дает основание говорить об изменении содержания, методов и форм работы с родителями. Начинает превалировать понимание того, что воспитание ребенка происходит не только в школе, но и в семье. Поэтому необходимо направлять все усилия на укрепление семьи, на установление взаимопонимания с ней, на повышение ее психолого-педагогической культуры.

Весьма успешно изучается зарубежный опыт по данной проблеме: появилась переводная литература, идет обмен специалистами и студентами между странами, проводятся совместные конференции и семинары, создаются международные проекты. Опыт позволяет увидеть и осмыслить региональные проблемы под другим углом зрения, определить их возможное дальнейшее развитие [43, с. 34].

Как показал историко-педагогический анализ проблемы социально-педагогической защиты, отдельные точки зрения на Западе и в России имели место при рассмотрении таких категорий, как педагогическая поддержка, помощь, забота, межличностные отношения, психологическая атмосфера коллектива, материальные, физические и нравственные условия развития личности.

Делая краткие выводы о вышеизложенном, постараемся обобщить основные исторические фазы развития социально-педагогической системы.

На развитие идеи социально-педагогической защиты семьи и ребенка в зарубежной педагогике оказали большое влияние педагогические идеи И. Песталоцци, Р. Оуэна, которые видели необходимость связи школы с окружающей средой, защиты ребенка от неблагоприятных факторов развития.

Попытки педагогов-просветителей на собственном примере в роли социального педагога найти реальные связи школы с жизнью, организовать взаимодействие процесса воспитания и обучения с конкретной действительностью предвосхитили современные социально-педагогические исследования. Их опыт был проанализирован П. Наторпом, который убедительно доказал, что нельзя воспитать достойного члена общества без влияния на его воспитание. Дальнейшее развитие эта мысль получила в ходе дискуссии в 1950—1960-е годы в Германии.

Развитие идеи социально-педагогической защиты семьи и ребенка в нашей стране также имеет свою историю. Ее истоки лежат в многовековой массовой практике воспитания: народной педагогике, идеях народничества и гуманизма, благотворительности, которые нашли свое выражение в трудах П. А. Кропоткина, Н. И. Пирогова, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого и др. Практический опыт работы этих педагогов по защите ребенка, помощи семье свидетельствует о живучести

российских традиций гуманистической педагогики, наиболее полно выраженных в педагогике сотрудничества.

В начале 1980-х годов социальная педагогика как наука была восстановлена в структуре педагогической науки, методологическими основами которой являются:

- философия воспитания;
- российская философская антропология;
- современные данные человекознания;
- образ жизни, семейный уклад (на уровнях филогенеза и онтогенеза).

Теоретические основы — это цивилизационный и культурологический подходы к социально-педагогическим феноменам, когда конкретный социум рассматривается как частный случай истории. Такой подход позволяет в структуре науки исследовать проблемы образования людей в разные эпохи и у разных народов во все времена [9, с. 9].

В современных условиях вследствие расслоения общества особенно актуальны вопросы социально-педагогической защиты семьи, детей и подготовки специалистов. Свидетельством тому служит ряд всероссийских и международных конференций и семинаров: «Профессиональная подготовка социальных педагогов» (1992 г.) и российско-американский семинар «Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования» (1993 г., Екатеринбург); «Проблемы научно-методического обеспечения подготовки социальных работников» (1994 г., Челябинск); «Современное положение детей, молодежи, семьи. Социальная работа государства, общества, церкви» (1994 г., Вологда, Россия — Бохум, Германия); на региональном уровне состоялись конференции: «Социальные аспекты адаптации молодежи в меняющемся мире» (2000 г.); «Современная молодая семья: проблемы и перспективы» (2001 г., Вологда, Россия — Бохум, Германия); «Проблемы совершенствования подготовки кадров по специальностям: 03100 — “педагогика и психология”; 031300 — “социальная педагогика”; 033400 — “педагогика”» (2005 г., Москва).

На этих мероприятиях рассматривались различные ситуации жизни молодых людей и их семей; определялись задачи и методы социальной работы с детьми, молодежью и семьями на основе анализа местных условий, традиций, а также зарубежного опыта; отмечалось, что к повышенному спросу на социальные услуги ведут следующие факторы: демографические изменения, урбанизация и миграция населения, нарушение экологического равновесия в природе; обсуждались предложения по разработке ГОС ВПО третьего поколения по специальности 031300 — «социальная педагогика»; соотношение образовательных программ специальностей «педагогика», «педагогика и психология»; разработка и апробирование специализаций; проблемы оценки особенностей их реализации в практике работы; соотношения теоретического и практического компо-

нентов при организации учебного процесса; своеобразие организации воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Только в начале 1990-х годов в штатное расписание школ была введена должность «социальный педагог», важнейшим условием деятельности которого является правовая база. Она заложена во Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей и Плана действий по ее осуществлению. Закон Российской Федерации «Об образовании» поставил на первое место перед семьей и школой двуединую задачу: развитие личности ребенка и обеспечение его физического и нравственного здоровья. На федеральном уровне принята программа «Дети России», включающая ряд целевых программ. На региональном уровне (например, в Вологодской области) разработаны концепции непрерывного образования и семейного воспитания, принят региональный Закон «Об охране семьи, материнства, отцовства и детства в Вологодской области» от 30.12.03 г. Настоящий закон в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Гражданским кодексом Российской Федерации, Семейным кодексом Российской Федерации, Федеральными законами «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» определяет правовые, социально-экономические и организационные основы государственной политики в сфере охраны семьи на территории Вологодской области, устанавливает дополнительные к предусмотренным Федеральным законодательством меры социальной поддержки семьи, материнства, отцовства и детства. Разработаны концепция долговременной политики охраны и укрепления здоровья «Вологодская область — Здоровье — 21», утвержденная постановлением губернатора Вологодской области № 416 от 15 мая 2000 г., и стратегический план «Охрана и укрепление здоровья населения Вологодской области на 2003—2010 годы».

1.2. Семья как объект и субъект деятельности семейного социального педагога

Семья — необходимая составляющая социальной структуры цивилизованного общества, исторически изменяющееся явление. Она функционирует как институт воспроизводства человека и его воспитания, является тем общественным образованием, в котором индивид получает первый опыт организации жизнедеятельности в основных ее проявлениях — в производственной деятельности и быту. В семье приобретаются навыки общения и повседневного поведения, уроки будущей семейной жизни, представ-

ления о жизненных целях и ценностях, приобщаются к нормам и эталонам культуры. В этом и состоит назначение семьи.

Проблема семьи как сложного социального явления становится объектом исследования многих наук, которые выделяют и изучают особые стороны ее функционирования и развития.

Философия рассматривает семью с точки зрения смысла, назначения, сущности, жизненных идеалов, любви, счастья, радости полноценного существования [5].

Социология сосредоточивает внимание на анализе семьи как общественном институте, основанном на браке и выполняющем в обществе определенные функции, исследует причины нестабильности браков и ищет пути укрепления семьи [1, 48].

Медицина занимается вопросами охраны детства, материнства, планирования семьи (Губачев Ю. М., 1998).

Правоведение исследует брачно-семейные отношения как объект права [4, 47].

Экономика изучает хозяйственную сторону жизни семьи [33, 37].

Демография рассматривает семью с точки зрения возобновляемости поколений, изучает не отдельные семьи, а их совокупность, не отдельных людей, а поколения в целом. Эта наука исследует также демографическое развитие семьи, т. е. все изменения, имеющие значение для воспроизводства населения [13].

Психология охватывает комплекс вопросов о воспитании будущих родителей, половом созревании, формировании и развитии детоцентричности, семейном благополучии, предбрачном уходе и мотивации брачного выбора, любви, совместимости и взаимной адаптации, взаимоотношениях в семье, общении, стилях семейного воспитания и их коррекции, конфликтах учителя с родителями [3, 7, 8, 12, 14].

Педагогика исследует воспитательный потенциал семьи, общие основы и специфику семейного воспитания, семью как воспитательный коллектив, пути повышения педагогической культуры родителей [2, 6].

Семья как социальный институт выполняет конкретные функции, т. е. осуществляет определенные виды деятельности в системе общественных отношений. Вопрос о функциях семьи проблематичен и неоднозначно решается как в отечественной, так и в зарубежной науке. Не углубляясь в проблему, выделим, на наш взгляд, основные функции семьи: репродуктивная, хозяйственно-экономическая, воспитательная, коммуникативная, организация досуга. Они отражают общественное назначение семьи и охватывают собой основные направления ее жизнедеятельности, дают оценку нравственной жизнеспособности общества.

Репродуктивная функция семьи состоит в воспроизводстве жизни, продолжении человеческого рода. Семья одновременно принимает участие не только в количественном, но и в качественном

воспроизводстве населения. Это прежде всего связано с приобщением нового поколения к научно-культурным достижениям человечества, с поддержанием его здоровья.

Хозяйственно-экономическая функция семьи включает следующие основные компоненты: участие в общественном производстве, ведение домашнего хозяйства, накопление частносемейного имущества и обеспечение его наследования, формирование семейного бюджета, организацию потребительской деятельности.

Воспитательная функция семьи является одной из важнейших. В семье воспитываются и взрослые, и дети. Поэтому воспитательная функция имеет три направления: 1) передача взрослыми (мать, отец, бабушка, дедушка, бабушка и др.) накопленного социального опыта детям; 2) систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого члена семьи в течение всей жизни; 3) постоянное влияние детей на родителей (и других членов семьи), побуждающее взрослых активно заниматься самовоспитанием.

В последнее время социологи и психологи все чаще отмечают **коммуникативную функцию семьи**. Основным ее компонентом можно назвать организацию внутрисемейного общения, которое оказывает сильное влияние на все стороны жизни семьи. Для него характерны особая доверительность, поиск моральной защиты, сопереживание, психофизиологический комфорт. Это позволяет каждому члену семьи не скрывать свое эмоциональное состояние, а поделиться радостями, рассказать о неудачах, обидах, получить совет по самому интимному вопросу, восстанавливать и пополнять свои духовные силы. Правда, данная функция может быть нарушена там, где взрослым присущи эгоизм, душевная глухота и равнодушие друг к другу, детям. В таких семьях снижаются возможности воспитания.

Весьма серьезную роль в воспитании играет **функция организационного досуга семьи**. Социальная роль его заключается в том, что он служит средством восстановления физических и духовных сил человека, подготавливает его к дальнейшей трудовой и общественной деятельности. Семейный досуг включает: просмотр телепередач, чтение книг и журналов, встречи с родственниками, друзьями и знакомыми; посещение библиотек, театров и кинотеатров; проведение совместного отпуска, туристических походов, экскурсий, прогулок; занятие спортом и участие в соревнованиях; проведение праздников.

Повышению роли досуга способствует благоприятный уклад семейной жизни: забота о здоровье членов семьи, разумное распределение обязанностей между ее членами, планирование труда и отдыха.

Тенденции нового времени влекут за собой обогащение, расширение содержания функций. Так, К. Е. Игошев, Г. М. Миньковский ведут речь о появлении *производительно-трудовой функции*.

Авторы отмечают, что трактовка семейного труда только как хозяйственно-бытового (с акцентом на домашнее хозяйство) требует серьезных коррективов в свете современных социальных процессов. Возрождение и расширение семейных подсобных хозяйств, массовое выделение садовых участков для горожан, внедрение на селе семейного подряда, фермерство, развитие кооперации и индивидуальной трудовой деятельности позволяют утверждать, что семье свойственно участие в производстве средств жизнеобеспечения, благодаря чему расширяются перспективы трудового воспитания детей в семье.

Неоднозначность освещения данной темы дает возможность: 1) рассмотреть многомерность проблемы; 2) показать смещение социальных ролей и функций семьи; 3) создать общие предпосылки для специального изучения семейной проблематики. Поскольку эти исследования имеют важное методологическое значение, они не только позволяют определить направленность процессов, протекающих в современной семье, но и дают возможность выявить ценностные ориентации, которыми руководствуются ее члены в своем поведении: в каком соотношении они находятся с ценностями, принятыми в обществе.

Таким образом, семья, живущая по законам системно-функциональной достаточности, и ее состояние находятся в непосредственной связи с теми изменениями, которые происходят в обществе и имеют своим последствием существенные сдвиги в развитии структуры, потребностей и функций семьи.

Важнейшие перемены в развитии семьи и семейных отношениях, как отмечает А. Г. Вишневский, влекут следующие изменения:

- функций семьи, ее состава и размера;
- структуры власти в семье и характера внутрисемейных отношений;
- характера взаимодействия семьи с другими социальными институтами;
- индивидуальных стратегий семейной жизни.

Данные изменения можно оценивать с разных позиций, но все они имеют общую основу, отражая соотношение личности и общества.

По мере развития общественных отношений обогащаются и семейно-брачные, что ведет к изменению содержания функций семьи. Одни из них усложняются, видоизменяются (например, воспитательная, психологическая функции). Другие становятся соподчиненными (распределение функциональных обязанностей). Это отнюдь не означает отмирания любой из названных функций. Просто речь идет о новом внутреннем содержании в жизнедеятельности семьи. Все они в качестве составных образуют уклад жизни семьи, отвечают ее социально-нравственному назначению. От того, как родители определяют понятие «семья», каков их уклад жизни, зависят направленность и характер семейного воспитания.

Семья в силу своей социально-биологической природы является первичным институтом социализации человека, опосредующим звеном между социальными нормами и процессом развития личности. *Воспитательный потенциал семьи* реализуется в функциях. Для того чтобы семья стала действительно стабильной, могла успешно выполнять свои социально значимые функции, необходимы серьезное и всестороннее содействие семье, помощь и поддержка. Вместе с тем на семью ложится труд ее собственного формирования со всей ответственностью.

Воспитательная функция обстоятельно была проанализирована И. В. Гребенниковым в 1970—1980-е годы. Однако в условиях социально-экономических перемен не дается ее характеристика в 1990-е годы. Нам представляется воспитательная функция не только важной составляющей семейного организма, но и основополагающей, так как именно она придает всем функциям семьи смысловое содержание, цель, суть которых в формировании полноценного человека — активного, самостоятельного, всесторонне развитого.

Прежде чем приступить к эмпирическому исследованию функций, «разложим» воспитательную функцию на основные структурные компоненты, поддающиеся количественному измерению и описанию:

- осознание родителями ответственности за воспитание ребенка; ориентация его на общечеловеческие ценности, направленность воспитательных усилий на дальнейшую жизнь ребенка, учитывающая те требования и трудности, которые предстоит преодолеть;

- наличие у отцов и матерей: психолого-педагогических знаний о задачах и методах воспитания детей, способности применять методы и формы воздействия на ребенка в соответствии с изменениями обстоятельств его жизни, умения понять своего ребенка и помочь ему, уважительного отношения к нему и его праву на самостоятельность, умения объективно оценивать своего сына или дочь, знания друзей ребенка;

- регулярность контакта семьи и школы через посредничество семейного социального педагога, которое складывается из взаимосотрудничества и взаимообучения, самоорганизации и саморегуляции родителей, самообразования и самовоспитания.

В конечном счете перечисленные компоненты являются показателями психолого-педагогической культуры семьи.

Такая методика дает возможность определить не только наличие, но и характер изучаемых связей между семейным укладом и показателями психолого-педагогической культуры.

Характерная особенность воспитательного влияния семьи на детей — устойчивость его результатов. Так, позитивный характер воспитания детей раннего и дошкольного возраста потом положительно отражается на их учебе, трудовой деятельности. Внутрисе-

мейная атмосфера в целом является для детей незаменимой школой отцовства и материнства. По природе своей семейное воспитание основано на чувстве любви к детям и ответном чувстве детей к родителям. Оно продолжается всю жизнь.

В семье существенно влияют на личность ребенка социальная среда, деятельность, семейное воспитание и т. д.

Социальная среда включает макро- и микросреду. Соотношение макро- и микросреды — одно из проявлений диалектики общего и особенного. Сушностью макрo cpeды являются господствующие в обществе производственные отношения, а также те элементы общественной надстройки, которые выступают по отношению к формирующейся личности как объективные, не зависящие от ее воли и сознания. Микросреда (микросоциум) — это непосредственное окружение человека, повседневно воздействующее на его сознание и поведение; фактор, ускоряющий или сдерживающий процесс самореализации личности. Характеристика конкретного общества формирует ту социальную среду, в которой существует семья. Избежать влияния среды на индивида невозможно.

Семья на всех этапах жизни человека — один из важнейших компонентов в микросоциуме. В качестве непосредственного социального окружения она обладает максимальными по сравнению с любым другим институтом воспитания возможностями для постепенного приобщения детей к нравственным ценностям, введения их в сложный и противоречивый мир.

Первыми воспитателями ребенка являются отец и мать. Именно они создают атмосферу любви, понимания, сердечности, сопереживания, поддержки либо отчуждения. Особое значение семьи состоит в том, что в ней имеются оптимальные возможности для интенсивного общения ребенка со взрослыми — родителями, родственниками и окружающими. Связи, которые объединяют семью в единое целое, преимущественно эмоциональные и опосредуются между членами семьи через их деятельность.

Деятельность как компонент воспитательного процесса представлена в семье передачей социального опыта: введением человека в широкий мир природных и социальных связей. В правильной организации деятельности заключен главный стимул к развитию и удовлетворению нравственных и эстетических потребностей ребенка, получению знаний, умений.

Семейное воспитание имеет широчайший диапазон. Оно не сводится к дидактическому внушению, а включает все формы воздействия социума на формирующуюся личность: общение и непосредственное познание, труд и личный пример окружающих, оценку реального поведения, поощрения и наказания.

Воспитательное влияние родителей на ребенка во многом определяется теми отношениями, которые сложились между ними.

Оно является успешным, если происходит в процессе взаимодействия взрослого и ребенка, при котором меняются обе стороны, а основным средством такого взаимодействия является их общение. Воздействие на ребенка будет результативным, если родитель пользуется уважением и доверием со стороны ребенка.

Особенно успешно воспитание осуществляется, если исходит от авторитетного человека. Сущность родительского авторитета раскрыта А. С. Макаренко. По его мнению, авторитет не является чем-то данным, его нужно приобрести. Это может быть сделано в любой семье. Главными основаниями авторитета являются жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, поведение, знание жизни ребенка, помощь ему и ответственность за его воспитание. Смысл авторитета заключается в том, что он не требует никаких доказательств, а принимается как несомненное достоинство, а также в признании за носителями авторитета права на руководство, в готовности следовать их указаниям и советам. От подлинного родительского авторитета отличают ложный. А. С. Макаренко выделяет такие его виды: авторитет подавления, расстояния, чванства, резонерства, любви, дружбы, доброты, подкупа [26].

Ю. П. Азаров считает авторитет дружбы, любви и доброты истинным авторитетом, что, по его мнению, доказано культурно-исторической практикой воспитания [1]. В этом мы полностью согласны с автором и утверждаем, что именно доброта, дружба, любовь детей и родителей являются основой семейного воспитания. Родительская любовь нужна ребенку. Она дает ему чувство защищенности, жизненной опоры, делает сильнее и увереннее; она необходима для самоуважения ребенка, его хороших взаимоотношений с другими людьми, положительных представлений о самом себе; благодаря ей ребенок сам научается любить; только на основе любви можно воспитать нравственное поведение и способствовать правильному формированию психического мира ребенка.

Отсутствие родительской любви приводит к нервным и психическим расстройствам, вызывает враждебность и агрессивность по отношению к другим людям; ребенок может вырасти холодным и даже жестоким человеком, не способным на теплые чувства; замедляется его психологическое развитие, страдает интеллект.

Говоря о воспитательных возможностях семьи, А. Г. Харчев подчеркивает, что «семья не только передает, но и создает духовные ценности, такие, как супружеская и родительская любовь, уважение и любовь детей к родителям, семейная солидарность» [47].

Следует отметить огромное влияние семьи на культурное развитие личности. Каждая семья в своей реальной жизни несет определенный тип культуры, выражает свое отношение к господствующим в обществе ценностям и идеалам. Превосходство духовного воспитания в семье признавали многие культуры. Оно идет через ценности народной педагогики в семейном укладе: трудовые тра-

диции, традиции в передаче семейной профессии от родителей к детям и внукам, свадебные обряды, праздники, разнообразные жанры и формы устного народного творчества, ритуалы погребения. С их помощью формируются традиционные формы общения в семьях с различным укладом жизни, закладывается фундамент ценностных ориентаций, представлений, чувств, которые затем начинают выполнять функции отбора информации.

В народной педагогике основная цель воспитания заключалась в необходимости наследования детьми общественно-исторического опыта подготовки к жизни и труду. Это осуществлялось на основе народных традиций семейного воспитания, давая нам представление и о психолого-педагогической культуре семьи. Традиции включают в себя обычаи, обряды, ритуалы, реликвии, церемониалы, нравственные, народно-правовые и другие формы человеческой деятельности. В них обобщены опыт прежних поколений, их взгляды, нравы, нормы поведения, привычки, поддерживаемые общественным мнением.

Традиции, обряды и обычаи определяли содержание педагогических воззрений людей того времени и выполняли свои педагогические функции. Если обычаи передавали детям образцы конкретных поступков, касались межличностных отношений, вырабатывали у детей такие нравственные качества, как тактичность, уважение старших, почитание родителей, то традиции формировали социально значимые качества: самостоятельность, дисциплинированность, честность, трудолюбие. На основе традиций и обычаев появлялись *обряды*, связанные с важнейшими событиями в жизни человека, рода, общины, использующие языческие символы, ритуалы, церемонии.

Обряды выступали как элементы проявления традиций и обычаев, связанных с социальной практикой, психологией народа. Цель обрядов заключалась в том, чтобы дать детям определенные советы, которыми они могли пользоваться в повседневной жизни, труде, закрепляли нормы и правила поведения.

В народной педагогике мы обнаруживаем осознанное и неосознанное стремление каждую часть жизни использовать в воспитательных целях. Задачи реализовывались через национально-исторические механизмы воспитания и самовоспитания людей. Процесс воспитания, в том числе и семейный, сопровождался расширением набора различных воспитательных средств и был связан с педагогизацией всех условий жизни человека и коллектива. Его характеризуют ненавязчивые методы воспитания, особенно воспитание в процессе труда, участие в семейных делах с малых лет. Слово матери и отца даже для взрослых детей было законом. В воспитание детей вкладывали душу.

Арсенал воспитательных средств был многообразен: примеры старших братьев и сестер, игры, нравоучительные беседы, книги,

устные наставления бабушек и дедушек, понимающих инстинктивно и знающих по опыту, что мораль заключается в самой жизни семьи. Например, в фольклорных произведениях мы можем найти подробные наставления относительно этики внутрисемейного общения. Одобрялись семьи, в которых господствовали взаимное уважение и любовь, согласие и лад («Где любовь да совет, там и спасенье»), отразились также морально-этические нормы, которых следовало придерживаться во взаимоотношениях родителей и детей. Детям полагалось любить и почитать отца и мать («Хороша, Аннушка, когда хвалят мать да бабушка», «Ласковое дитя две матки сосет»). Для доказательства сделаем краткий экскурс в историю семейного воспитания.

Как и другие народы, на ранних стадиях развития древние славяне имели довольно жестокие обычаи. Так, мать, воспитывая детей, готовила их быть воинами и непримиримыми к тем людям, которые могли оскорбить их близких. Страх неумолимой мести иногда предотвращал злодеяния: в случае убийства не только сам преступник, но и весь его род ожидал гибели от детей убитого, которые требовали «кровь за кровь». Когда семейство было слишком многочисленным, всякая мать имела право умертвить новорожденную дочь (но не сына). Этому обычаю не уступал другой: право детей умерщвлять старых больных родителей, тягостных для семейства и бесполезных для сограждан.

Изменение брачных отношений от экзогамии к моногамии привело к запрещению (табу) внутриродовых браков, что способствовало укреплению первых общечеловеческих моральных норм, регулировавших поведение взрослых и детей. Было положено начало таким методам воспитания, как предупреждение, уговор, пример, укор, порицание, назидание и др. Как общественное предписание детям из поколения в поколение передаются такие обязанности, как беречь свое достоинство, здоровье матери, заботиться о стариках и др.

В VIII—IX вв. завершается переход к семье, состоящей из супругов и их детей, которая стала первичным производственным коллективом и основным типом семейной организации в Древней Руси. Малая семья и соседская община явились первыми элементами зарождавшегося феодального общества.

Малая семья была многодетной. В детях родители видели прежде всего твердую гарантию в новых рабочих руках, которые могли помочь обеспечить хозяйственную стабильность семьи. Раннее приобщение детей к труду было связано не только с потребностью крестьянских хозяйств в дополнительных рабочих руках, но и с соображениями чисто воспитательного порядка. Вместе с тем народная педагогика учитывала физические возможности и психологические способности ребенка в разные периоды его жизни. В зависимости от них определялись объем нагрузки и воспитательные приемы.

В малой семье усилилось чувство личной ответственности родителей за воспитание детей, укрепились новые оценочные категории — авторитет родителей, честь семьи, чувство супружеского долга, уважение к старости.

Издавна на Руси человек без семьи считался обиженным Богом. Иметь семью и детей было так же необходимо и естественно, как трудиться. Доброта, терпимость, взаимное прощение обид переходили в хорошей семье во взаимную любовь. Ругань, зависть, своекорыстие считались грехом. Сварливость и неуживчивость рассматривались как наказание судьбы и вызывали жалость к их носителям. Надо было уметь уступить, забыть обиду, ответить добром или промолчать.

Строгость семейных отношений исходила из традиционных нравственных и религиозных установок. Все руководство домашним хозяйством было в руках женщины — жены и матери. Под ее надзором находилась домашняя живность и все, что связано с питанием семьи, уборкой и т. п. Старшие дети оказывали помощь, младшие старались подражать старшим. Хозяин семьи нес физическую тяжесть крестьянского труда. Любые важные вопросы решались на семейных советах открыто, при детях. Решающий голос во всех делах имел отец как глава семейства.

Такая семья складывалась веками. Она разрушалась или чувствовала свою неполноценность, если была недостаточна числом. Детей любили и заботились о них. Люди, не испытывшие в детстве родительской любви, считались несчастными.

Подобный уклад жизни семьи давал детям чувство защищенности и одновременно стимулировал, направлял их развитие.

Обращая внимание на воспитание детей в такой семье, необходимо отметить, что в то время обучение азам наук, а тем более самой грамоте, находилось в рамках домашней педагогики. Древнерусские женщины из среды господствующего класса нередко сами были высокообразованными личностями, знавшими иностранные языки, азы геометрии, арифметики, астрономии, медицины. Так, «до излиха вкусившей мудрости книжной» назвал летописец Ксению Юрьевну, дочь князя тарусского, мать и воспитательницу князя Михаила Тверского. Янка, или Анна Всеволодовна, княгиня киевская, обучала своих «младших девиц» писанию, «также и ремеслам, пению, швению и иным полезным им знаниям», «да от юности навькнув разумети трудолюбие». Как свидетельствуют новгородские берестяные грамоты, даже в низших сословиях, в среде ремесленников, было немало грамотных горожанок. В малоимущих семьях знание грамоты и основ арифметики передавалось детям только через родителей, и прежде всего через мать.

Таким образом, изучение опыта семейного воспитания в народной педагогике показывает, что в древнерусском, да и позднее в русском укладе яркое выражение находили родительское благословение, почитание родителей, их личный пример, семейные и родовые иконы, обряды, воплощавшие духовную связь, духовную преемственность отцов и детей. Традиция была непоколебимой. Невольно напрашивается вывод: *развитие культуры возможно только в условиях преемственности поколений, в условиях передачи культурных ценностей из поколения в поколение.*

Одной из проблем семейного воспитания в начале XX в. было то, что обеспеченные родители часто перекладывали заботы вос-

питания детей на слуг и гувернеров. Вот что пишет об этом ученый-педагог Н. К. Грунский: «Многие родители считают для себя неудобным руководить непосредственно воспитанием своих детей, одни в силу недостатка на то времени, другие из опасения своей недостаточной компетенции в этом деле. Конечно, при современных условиях жизни, когда не только отец, но когда и мать служит и не может оставить работу ради куска хлеба, выполнение их обязанностей в отношении к детям поневоле возлагается на наемных людей» [16, с. 51]. Но он не винит таких родителей, а осуждает только тех, кто, «обладая средствами для жизни, способны увлекаться всем, за исключением своих первых обязанностей», не понимая «вреда своего отчуждения» [Там же].

Указывая на важность участия в воспитании детей обоих родителей, Н. К. Грунский видит главенствующую роль матери в воспитательном процессе: «Первоначальное воспитание, по всем данным, более дело матери... Женщина-мать необходимо должна быть тем опытным лодманом, которому хорошо известен фарватер его гавани. В силах она удовлетворить таким требованиям, тогда она является настоящим центром всей своей семьи, весь характер и уклад которой в ее руках» [16, с. 53].

О значимости семьи в воспитании детей ученый пишет: «И не богатая деньгами, но богатая педагогическими знаниями семья сумеет до известной степени обеспечить возможность органического развития своих детей умелым устранением самых важных элементов, стесняющих их развитие» [16, с. 57]. Улучшение качества семейного воспитания ученый видит в повышении педагогической культуры семьи.

Современная же семья в силу определенных причин бедна по своим социальным целям, беспомощна в функциональном отношении, испытывает недостаток психолого-педагогической культуры.

Отлучение детей от родителей в течение десятилетий и подмена семейного воспитания воспитанием в яслях, детском саду, школе-интернате привели к глубинным деформациям в психологии людей. Воспитание детей в семье сводится до примитивного уровня питания, одевания, наказания и отождествляется с назиданиями и поучениями. В связи с обострением экономической ситуации в стране условия жизни в настоящее время настолько неблагоприятны, что для большинства отцов и матерей работа в двух-трех местах — явление вынужденное и необходимое, напрямую связанное с выживаемостью. Это сокращает время общения с ребенком, обедняет его социально-коммуникативные связи, мешает повышению образовательного и культурного уровня родителей, снижает воспитательный потенциал семьи.

Многие исследователи отмечали, что трудности в семейном воспитании связаны с тем, что родители не используют традици-

онные методы и приемы народного воспитания, что подтверждается данными нашего исследования. Это противоречие возникает за счет непонимания назначения семьи, когда в ней, как минимум, присутствуют три поколения: отец, сын, дед («Каждый рождается внуком, а умирает дедом»).

В связи с этим появляется предпосылка для организации помощи семье в воспитании. Начинают возникать и постоянно о себе заявлять социальные профессии.

Социальная сфера становится областью общественной жизнедеятельности, которая непосредственно служит производству человека. Производство человека, как считает Л. А. Беляева, имеет сложную структуру и включает три подсистемы:

- 1) деятельность по воспроизводству собственной жизни (потребление материальных благ);
- 2) демографическую (производство чужой жизни, другого человека посредством рождения);
- 3) социально-педагогическую для производства человека как личности (педагогическая деятельность, учреждения, организации, институты образования и воспитания, педагогическое сознание) [5, с. 51 — 52].

Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Но наибольший интерес представляет третья подсистема, требующая постоянного развития, так как именно здесь происходит воспроизводство человека как субъекта воспитательного процесса.

Однако следует заметить, что воспитание — процесс многофакторный, сложный и противоречивый, для которого характерны, с одной стороны, стихийность, непредсказуемость, с другой — планомерность, целенаправленность согласно идеалам и ценностям, сложившимся в обществе.

Ребенок как объект процесса воспитания подвергается воздействию со стороны взрослых, общественных отношений, явлений окружающей социальной и природной среды, усваивая необходимый ему социальный опыт и информацию. *Ребенок как субъект воспитательного процесса* есть развивающаяся индивидуальность на основе природных сил и задатков, обладающая исходными потребностями, возникающими мотивами и интересами.

Опыт автора данного учебного пособия позволил выявить неподготовленность растущего человека к требованиям современной жизни, неумение создать благоприятные условия для становления собственной личности и собственной семьи. Именно этим обусловлена потребность членов общества в социально-педагогической защите и в специалистах, способных вести работу с семьями с различным укладом жизни. Профессионалы должны найти пути для оказания поддержки семье, для повышения психолого-педагогической культуры, для защиты интересов ребенка, гуманизации среды.

Разумеется, семья продолжает оставаться социальным институтом, что делает ее объектом социально-педагогического исследования. Однако структура ее функций и содержание каждой из них существенно изменились. Это обусловлено историческими изменениями в общественном развитии.

С методической точки зрения семья школьника — один из объектов профессиональной деятельности воспитателя. Семейному социальному педагогу на современном этапе следует учитывать **особенности семьи как объекта воспитания**:

- в целом поведение семьи подчинено социальным нормам, которые складываются в ходе исторического развития, формируются длительное время и сравнительно устойчивы. Отсюда основная цель работы — содействие укреплению семьи, приобщение ее к новым социальным нормам, усвоение этих норм поколением;

- семью скрепляют общие интересы, взаимное уважение, общее чувство ответственности за судьбу близких. Поэтому путь к упрочению семьи лежит через воспитание и развитие чувства взаимной ответственности ее членов, самоконтроль, осознание ценности семейной жизни, повышение психолого-педагогической культуры родителей;

- члены семьи включены в различные внутрисемейные отношения, поэтому положительный эффект может дать не прямое, а косвенное воздействие на семью;

- семья взаимодействует с социальной средой многообразными и сложными связями, поэтому возникает необходимость комплексного и согласованного подхода к средствам помощи и поддержки семьи;

- существенное значение имеют личностный и интимный характер брачно-семейных отношений, разнообразие и неповторимость конкретных ситуаций разлада в семье, которые требуют индивидуального подхода и специализированной помощи;

- следует учитывать специфический характер и ограниченность примеров семейного поведения, усвоенных еще в детстве. Отсюда возникает необходимость организации педагогически целесообразного уклада жизни семьи.

Таким образом, семья выступает как специальный объект социального воздействия, где педагогические усилия направляются на нейтрализацию ее отрицательных влияний на детей, перестройку внутрисемейных отношений, создание основ формирования социально значимых ценностей. В целом ряде случаев нельзя ждать, когда сама семья добровольно и сознательно займется преодолением собственных трудностей, так как кризисы и противоречия, будучи затяжными, могут не осознаваться как опасные.

Подход к семье как к субъекту саморазвития, саморегуляции предполагает повышение ее субъектной позиции, социально-педагогическую и психотерапевтическую деятельность.

Стрессы и психологические перегрузки — острейшие проблемы XXI в. В таких ситуациях именно семья — источник психологической поддержки. Терапевтическая функция становится одной из важнейших функций современной семьи. И если она не выполняется или выполняется недостаточно хорошо, тогда люди обращаются за помощью к профессионалам.

В этой связи необходимо отметить те ситуации, когда сама семья может стать источником нервных перегрузок, психического напряжения, болезней. Поэтому перед обществом встала задача создания специализированных служб помощи семье. В практике ряда зарубежных стран этот вид помощи называют *семейной терапией* или *семейным консультированием*.

Для терапии семьи и брака на Западе в настоящее время характерно смешение разных теорий и концепций:

- психодинамическая ориентация (Н. Аккерман, М. Бовен, М. Фрамо);
- коммуникативный подход (П. Джексон, В. Сагир);
- структурный подход (С. Минухин);
- поведенческий (бихевиористский) подход (Р. Либерман, Р. Стюарт).

Одно из популярных направлений в теории семьи и брака — *системный подход* (И. Голденберг, Х. Голденберг). Его фундаментальным определением является понятие гомеостаза — *стремления системы поддерживать свое постоянство и равновесие, восстанавливать его в случае нарушения*. Гомеостаз семьи обеспечивает стабильность, предсказуемость семейных событий, чувство безопасности.

Теория семьи как системы включает в себя также понятия «подсистема» и «граница». Семья состоит из трех основных подсистем: 1) муж — жена; 2) родитель — ребенок; 3) ребенок — ребенок. В адекватно функционирующей семье все подсистемы существуют относительно самостоятельно и в то же время предполагается наличие открытых каналов коммуникации между ними. Степень допустимой проницаемости и открытости подсистем описывается через понятие «подсистемные границы». Представление о подсистемных границах подводит терапевта к пониманию психологической дистанции между членами семьи, степени их автономности.

Системный подход позволил понять, что является инструментом для анализа семьи и семейных отношений, и отойти от традиционного взгляда на терапию как индивидуальную. Полагалось, что основной источник конфликта находится внутри самого человека, а нарушение взаимоотношений есть следствие этого внутриспсихического конфликта. Это направление дало возможность найти источник конфликта в сфере межличностных отношений.

Существенным дополнением к системному подходу стал анализ семьи с точки зрения стадий жизненного цикла, разработан-

ный Р. Хиллом. С этим направлением связано введение в семейную терапию идей развития семьи, ее постоянного изменения. Представление о смене стадий жизненного цикла выражает изменение в ролевой структуре семьи, в ее составе и всей системы взаимоотношений. Установлено, что в определенные смены стадий жизненного цикла семья предрасположена к возникновению кризисов и конфликтов.

Каждая стадия развития накладывает на семью новые обязанности, вынуждает ее членов менять ставшие привычными модели взаимоотношений, что и ведет к появлению риска семейной дисфункции.

Подход с точки зрения жизненного цикла семьи показал, что семья может нуждаться в терапевтической помощи на любой стадии этого цикла.

Современный исследователь Э. Берн создал методику транзактного анализа, в основу которого положено изучение взаимодействия между членами семьи, способного выступать как стабилизирующим, так и разрушающим фактором.

В американской практике разработаны и широко применяются разнообразные *типы и методы семейной терапии*. К ее основным видам относятся:

- индивидуальная терапия каждого супруга одним терапевтом;
- совместная терапия, проводимая одним терапевтом, а иногда двумя;
- групповая терапия супружеских пар.

Заслуживают внимания исследования в русле позитивной психотерапии семьи. Н. Пезешкиан исследует возникновение конфликтов и болезней в контексте культуры. Он предлагает ориентироваться в профессиональной психотерапии на позитивные факты возникающих состояний и открывает перед каждым человеком новые возможности в помощи самому себе. Для позитивной семейной терапии семья является главным измерением терапевтического процесса.

Суть подхода Н. Пезешкиана можно выразить формулами: «Познай себя» и «Помоги себе». Речь идет о мобилизации потенциала взаимопомощи, заложенного в каждом человеке, в каждой семье.

Его подход у нас становится все более популярным, в разных городах возникают центры позитивной психотерапии. Причины ее успеха в том, что такой подход:

- универсален, применим к самому широкому кругу проблем — от психических и психосоматических заболеваний до семейных конфликтов, трудностей воспитания и конфликтов на работе;
- не противопоставляет себя другим психотерапевтическим подходам, а, напротив, стремится их объединить;
- ориентирован на то, чтобы сделать самих людей психотерапевтами для себя и своих близких;

– сопоставляет различные культуры и стили воспитания, а также проводит анализ конфликтов, возникающих на почве взаимного непонимания носителей разных традиций, установок и норм поведения.

По мнению Н. Пезешкиана, «позитивная психотерапия является не только особой формой терапии, но и находится в тесной взаимосвязи с воспитанием, самопомощью, центрированной на пациенте, и психотерапией, центрированной на терапевте» [35].

Исходя из модели этиологии психических и психосоматических заболеваний, обосновывается практическая модель психотерапевтического процесса: пятиступенчатая стратегия лечения в позитивной психотерапии. Речь идет о многосторонних терапевтических отношениях, в которые вовлечены терапевт, пациент, окружающий его мир в качестве равноправных партнеров в психотерапии — по сути это *психосоциотерапия*. Этот процесс «открывает новые возможности в освобождении потенциала самопомощи и позволяет рассматривать человека не как отдельного индивида, а в контексте его взаимоотношений с другими людьми, учитывая его транскультурную ситуацию» [35].

В нашем понимании *семья* — *первичная социальная ячейка общества, где субъекты объединены формируемой в совместной деятельности совокупностью межличностных отношений, проявляющихся в любви, привязанности, интимности*. Она суть отношений, принятых в данной языковой, социокультурной общности, ее традиций, обрядов, обычаев. Семья осуществляет базисную социализацию, опосредует влияние как культурных, так и социальных изменений, регулирует отношения между людьми, способствует процессу энкультурации (приобщения к человеческим ценностям). Общество предлагает свои культурные модели, которые должен усвоить ребенок. Их усвоение проходит через семью, зависит от ее уклада жизни и уровня психолого-педагогической культуры членов семьи.

1.3. Психолого-педагогическая культура семьи — критерий деятельности семейного социального педагога

Жизнь семьи характеризуется материальными и духовными процессами, которые исторически обуславливаются системой общественных отношений, национальными обычаями, традициями, культурой, составляя *уклад жизни*. Под его воздействием происходит развитие личности ребенка в семье.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля под укладом понимается «устройство, учреждение, устав, порядок».

В «Философском энциклопедическом словаре» понятие «уклад» определяется как «целостная система производств, отношений определенного типа, образующая общественную форму производства».

В педагогическом словаре и педагогической энциклопедии этот термин не раскрывается.

Большинство педагогов, говоря об укладе, указывают на его различные компоненты, но еще нет единого мнения в определении понятия «семейный уклад» и его структурных компонентов. Например, Г. Л. Могилевская к основам семейного уклада относит совместный труд, дружелюбие, заботливость и уважение.

По мнению Л. М. Николаевой, основой семейного уклада является нравственная позиция семьи, которая характеризуется сложившейся совокупностью интеллектуальных и нравственных норм, отношением родителей к жизни, труду, детям.

Авторы Т. А. Маркова [28], Д. О. Дзинтере, Л. В. Загик считают необходимым добавить к определению семейного уклада желание и умение родителей практически осуществлять цели и задачи воспитания детей, организуя индивидуальную и совместную со старшими членами семьи деятельность.

В исследовании Ф. А. Нанай «Нравственное воспитание детей шестилетнего возраста в процессе совместной деятельности семьи и школы» (М., 1979) автор касается вопросов педагогической целесообразности уклада жизни семьи, влияния семейного уклада на формирование у детей вежливости и самостоятельности.

С точки зрения Л. И. Маленковой, суть семейного уклада в том, чтобы в семье складывались определенные отношения к ценностным ориентациям общества и реализовывались в укладе жизни семьи: в быту и ведении хозяйства, организации праздников и различных формах досуга, общении с родными, друзьями и знакомыми семьи, эстетическом оформлении интерьера и т. д.

Представляет определенный интерес по данному вопросу позиция Р. Бернса в книге «Развитие Я-концепции и воспитание», где автор, рассматривая вопросы формирования Я-концепции у детей, выделяет ряд факторов, относящихся к укладу семейной жизни: «воспитательный стиль родителей; отношения между родителями; отсутствие одного из родителей вследствие смерти или развода; работа матери и связанный с этим ее социальный статус; размеры семьи и старшинство среди детей». Но в то же время он указывает, что эти факторы еще не получили достаточного теоретического исследования. В данном учебном пособии предпринята попытка частично восполнить этот пробел, обосновать значимость семейного уклада как основы воспитательного потенциала семьи, его связи с психолого-педагогической культурой семьи.

В исследованиях В. В. Бойко, Э. К. Васильевой, А. Г. Харчева [47] о влиянии образа жизни семьи на воспитание детей через организацию трудовой деятельности, досуга, общения, ролевого поведе-

ния под *образом жизни* понимаются формы человеческой (индивидуальной и групповой) жизнедеятельности, типичные для исторически конкретных социальных отношений. Он может быть рассмотрен как проявление и результат социально-преобразующей, творческой деятельности людей как субъектов общественного процесса.

Так, А. Г. Харчев отмечает, что «семейное воспитание зависит от многих обстоятельств, среди которых главную роль играют образ жизни семьи и поведение родителей» [47, с. 305].

В. В. Бойко относит образ жизни семьи к факторам внутренней регуляции репродуктивного поведения, т. е. к постоянному стереотипу организации ее быта, досуга, общения и ролевого поведения. В контексте адаптационного поведения родителей и рождаемости образ жизни семьи выступает в двух видах: с одной стороны, он зависит от числа имеющихся детей, а с другой — подчиняет себе репродуктивное поведение супругов.

Рассматривая образ жизни семьи, Э. К. Васильева включает следующие компоненты: репродуктивно-воспитательную деятельность, ведение домашнего хозяйства, использование досуга, трудовой деятельности в сфере общественного производства, общественно-политическую деятельность, общение. По ее мнению, уклад жизни — понятие более широкое и употребительное преимущественно по отношению к сложноорганизованным сообществам людей.

Другие ученые пришли к выводу, что ведущим фактором в формировании личности ребенка является нравственная атмосфера в семье, ее стиль жизни.

Под стилем жизни понимается тип поведения личности или группы людей, фиксирующий устойчиво производимые черты, манеры, привычки, вкусы, склонности.

Понятие «*семейный уклад*» характеризует специфику повседневной жизни людей, ее духовно-нравственный климат и психологическую атмосферу. Здесь подразумеваются социальные установки и система ценностей семьи, взаимоотношения членов семьи друг с другом и с окружающими людьми, семейные традиции, педагогическая образованность и компетентность (культура) родителей, их личный пример, умение организовывать жизнь и деятельность детей в семье соответственно возрасту каждого ребенка. Данное понятие комплексное, интегральное. Оно включает сферы материальной, эмоциональной, интеллектуальной, нравственной жизни семьи в их единстве и взаимообусловленности. По своему смыслу понятие «*семейный уклад*» ближе всего к понятию «*образ жизни*», но не идентично ему так же, как и понятию «*стиль жизни*».

Своеобразие семейного уклада определяется, с одной стороны, его собственной характеристикой — структурой, материальным обеспечением, типом потребностей и способом их удовлетворения, уровнем культуры. С другой стороны, каждая семья оказывается в определенных условиях внешней среды, которая до-

статочно жестко диктует ей правила поведения, хотя всегда оставляет за семьей право выбора из нескольких альтернативных вариантов решения. Применение определения «семейный уклад» весьма перспективно:

- оно позволяет воссоздать представление о конкретном типе семьи;

- дает информацию о соотношении личностной Я-концепции с уровнем психологической зрелости семьи (о ее генетической основе, сущность которой заключается в преемственности поколений);

- информирует о ценностных ориентациях респондентов.

В нашем исследовании *семейный уклад* — это интегральное понятие, включающее в себя установившийся порядок жизни конкретной семьи, ее установки, потребности, интересы, традиции, ценностные ориентации, стиль отношений, личный пример и уровень психолого-педагогической культуры родителей. Эти компоненты взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Каждый из них находится в сложных взаимоотношениях друг с другом. Семейный уклад органически связан с психолого-педагогической культурой семьи как с одним из структурных компонентов.

Каждый из названных компонентов своеобразно воздействует на детей. В то же время семья — единое целое, и ребенок чувствует на себе ее постоянное влияние. Правильно организованное семейное воспитание строится на сочетании целенаправленных воздействий родителей и повседневных всепроникающих положительных влияний на детей всего семейного уклада.

Условно можно выявить три типа семейного уклада: благоприятный, педагогически противоречивый и неблагоприятный.

Благоприятный уклад семейной жизни характеризуется нормальной нравственной и трудовой атмосферой, стабильностью, положительным примером родителей, гуманистическими и доверительными отношениями между взрослыми и детьми, богатой сферой общения и добрыми семейными традициями, разумными потребностями, полезными увлечениями родителей и детей, что способствует правильному воспитанию.

В семье К. (Москва) трое детей: сын и две дочери. Отец — юрист, мать — учитель химии.

Родители очень рано стали приучать своих детей к участию в домашнем хозяйстве. У ребят были постоянные поручения: уход за домашними животными, цветами, дежурство по кухне, уборка квартиры. Помощь по дому рассматривалась как долг каждого члена семьи. Отец и мать всегда заботились о том, чтобы у детей развивалась самостоятельность, поддерживалась инициатива в любом начатом деле.

Отец, несмотря на служебную занятость, находил время для общения, участия в семейных праздниках и помощи по хозяйству. Все это положительно сказывалось на детях.

Сейчас Андрей, Лена и Катя уже определились в жизни, имеют свои семьи.

Причина успеха в воспитании детей, по мнению матери, состоит в стремлении как можно меньше читать нотации детям. Если и бывали случаи недовольства поступками детей, то родители говорили им об этом прямо. Они не заставляли детей совершать поступки на основе только родительской власти, а считались с их желаниями быть самостоятельными и иметь свои суждения.

Личный пример родителей — неотъемлемый компонент уклада жизни. Изучение семьи методами наблюдения, анкетирования, бесед, интервью, тестирования позволило выявить значительное влияние этого компонента на воспитание. В данном примере «секреты» успеха — в стремлении родителей показать во всем пример, быть рядом с детьми, понимать, учитывать их запросы, прививать трудолюбие, ненавязчиво помогать. Это свидетельствует о весьма высоком уровне психолого-педагогической культуры родителей.

Сильными сторонами уклада семьи К. являются взаимная забота и уважение, общая слаженность семьи на позитивной эмоциональной основе, умелое педагогическое воздействие на детей. Семейная микросреда не развивала в детях страх, боязнь наказания, а способствовала их нравственному развитию.

Другой тип семейного уклада — *педагогически противоречивый*. Он характеризуется тем, что при наличии социально-ценностных ориентаций семьи нравственная и трудовая атмосфера ее являются противоречивыми, отношения между взрослыми и детьми складываются стихийно, вызывают ссоры и семейные конфликты, что мешает успешному воспитанию детей. Уровень психолого-педагогической культуры этих родителей в основном средний.

В семье В. (Москва) двое детей: взрослый сын и дочь-подросток. Родители имеют высшее образование. Семья материально обеспечена. Уклад их жизни педагогически противоречивый. О противоречивости можно судить по воспитанию детей в данной семье: при выборе методов воспитания дочери родители полагаются на интуицию, наблюдается непоследовательность в требованиях отца и матери. Отец балует девочку. Мать относится более строго к ней. Одна из серьезных проблем — это нежелание дочери участвовать в домашнем труде, оказывать посильную помощь. Работа матери по дому принимается как должное.

Недостаточная психолого-педагогическая культура отца и примиренческое отношение матери к своей роли в семье, отсутствие определенности и последовательности в воспитании девочки дают не всегда положительный результат. Воспитательные методы взрослых не подвергаются тщательному анализу в поисках слабых мест.

Неблагополучному укладу семейной жизни присущи неурегулированные отношения между членами семьи, обеднение социаль-

но-коммуникативных связей ребенка, полное или частичное отсутствие педагогически целесообразной организации жизни взрослых и детей, нарушение правил поведения в быту, гипертрофия материальных потребностей и преобладание их над духовными, нередко — накопительство, пьянство, аморальное поведение родителей. Уровень психолого-педагогической культуры родителей низкий или отсутствует.

Алешу Р. (Вологда) считают «отпетым» двоечником и нарушителем дисциплины. В младших классах он хорошо учился. Его привлекала учеба. Этому способствовало и внимательное отношение учителя. В третьем классе произошла смена педагога (по словам мальчика, «несправедливого и сердитого»). Не находя понимания и уважения, он замкнулся, стал пассивен на уроках. Положение усложнилось и тем, что семья распалась. Отец ушел из семьи. Мать привела отчима, который устраивал пьяные дебоши. Из-за Алешиной пассивности учителя называли его «бессовестным, бездельником, лентяем». Свой протест мальчик выражал срывая уроки и прогуливая их. Большую часть времени он проводил на улице. Причиной его неуспеваемости стал неблагополучный семейный уклад, способствующий дискомфортному состоянию личности ребенка. Как следствие этого — систематическое нарушение дисциплины и нежелание учиться, озлобленность, неверие в доброту.

О взаимосвязи семейного уклада и психолого-педагогической культуры свидетельствуют и другие данные нашего исследования. Воздействие некоторых компонентов семейного уклада показано автором данного пособия на примере воспитания самостоятельности как интегрального качества у подростков в семье.

Оказалось, что в группе, где у подростков самостоятельность развита в сильной степени, около 62 % родителей знают интересы детей. А в группе семей, где родителей интересы детей не волнуют, их самостоятельность в три с лишним раза ниже (17,9 %) и выражена в слабой степени.

Немалое значение имеет знание интересов своих детей — один из показателей психолого-педагогической культуры семьи как структурного компонента ее уклада жизни. Знание интересов ребенка помогает родителям осуществлять правильный подход к нему, основанный на вере в то, что в нужный момент ребенок не растеряется перед выбором самостоятельного решения и поступит правильно.

Чем выше уровень психолого-педагогической культуры родителей, тем успешнее воспитание самостоятельности у подростков. Это, в свою очередь, свидетельствует о наличии благоприятного семейного уклада. Высокий уровень развития самостоятельности говорит и о формировании Я-концепции подростков, о переходе их из объекта в субъект воспитательного процесса.

Таким образом, в результате анализа отдельных компонентов уклада семьи выявилась зависимость между влиянием семейного

уклада и развитием самостоятельности у детей как интегрального качества личности. *Чем положительнее воздействие на детей уклада жизни семьи, тем успешнее идет формирование самостоятельности, а в целом — процесса воспитания.*

Рассмотрим вопрос о психолого-педагогической культуре семьи. Он является одним из основных компонентов семейного уклада, важнейшим критерием и фундаментом системы деятельности семейного социального педагога. Но прежде коснемся вопроса о культуре вообще.

Термин «культура» латинского происхождения. Первоначально он означал все то, что подвергнуто обработке человеческим трудом. Культуру изучают многие науки, и каждая дает ей свое определение. Неслучайно в мировой литературе имеется много разнообразных определений понятия «культура». Как отмечают специалисты по истории и теории культуры, самыми распространенными из них являются технологические, деятельностные и ценностные определения. Это позволяет выделить наиболее важные подходы к ее изучению: *аксиологический, деятельностный и гуманистический*, указывающие на тесную связь культуры и деятельности.

Философское понимание культуры, ее многозначная трактовка, влияние на развитие личности, утверждение культуры в человеческих поступках даны в трудах Н. А. Бердяева, Л. А. Беляевой, Г. Н. Волкова, И. Канта, Л. Н. Когана, А. Ф. Лосева, Д. Маркуша, Ф. Ницше, В. А. Разумного, Г. П. Федотова, Й. Хейзинги и других ученых.

Обобщенная точка зрения по вопросу культуры выражена в «Русской идее» Н. А. Бердяева: «Западная культура занята своими факультативными, “абстрактными” задачами; русская же — “ищет спасения”, она видит свою задачу не столько в отражении, сколько в преобразовании мира». По его мнению, культура более связана с личностью, духом, творческим актом человека, означает обработку материала актом духа.

Человек — биопсихосоциокультурное существо, которое живет в обществе по его законам, но которое создается культурой, творит культуру и зависит от нее. Уровень приобщения и вхождения в культуру разный, поскольку каждый человек воспринимает ее в соответствии со степенью собственной уникальности, самобытности и с целевой установкой. Человек и культура — объекты коэволюционно развивающиеся, взаимовлияющие, обогащающие друг друга. В этом смысле можно говорить о культуре не только как о результате деятельности человека, но и как о процессе, как о том, что находится в постоянном становлении. Существенным звеном коэволюции выступает именно деятельность субъекта. Но и сам человек создает себя в процессе своей жизнедеятельности как культурно-историческое существо.

Сложившаяся историческая реальность конца XX и начала XXI в. подталкивает человека к новому миропониманию, к целостному

взгляду на мир, предполагающему познание не только извне, но и изнутри, к осознанию своего места в мире, ответственности, той роли, которую он играет не только в земных, но и во вселенских процессах и которая дает право на индивидуально-творческое развитие и свободу выбора культурного наследия.

Феномен культуры обязан своим происхождением бытию и функционированию деятельности субъекта (человечества, народов, социальных групп, индивидов).

Независимо от разных подходов к проблеме культуры практически все исследователи отмечают следующее:

- культура характеризует жизнедеятельность личности, группы, общества в целом;
- культура является специфическим способом бытия человека, имеет свои пространственно-временные границы;
- раскрывается культура равно как через вещи, предметы, произведения искусства, орудия труда, так и через языковые формы, символы и знаки.

Особенностью процесса функционирования культуры является то, что любой факт культуры — единство материального и идеального. Материальная культура всегда воплощает определенную духовную культуру, равно как и духовная культура может существовать, только будучи овеществленной, опредмеченной, получившей то или иное материальное воплощение.

Несмотря на ряд исследований в области культуры, пока еще не выработано единых представлений о ее природе. Различные попытки систематизировать представления о культуре — от расширительной «ценностной» до специальной «семиотической» — показали лишь некоторые грани ее целостного бытия.

Психолого-педагогическая культура — это составная часть общей культуры человека, в которой воплощен накопленный человечеством опыт воспитания детей в семье.

В трудах таких видных отечественных и зарубежных педагогов, как П. Ф. Каптерев, Я. А. Коменский, П. Ф. Лесгафт, Д. Локк, А. Н. Острогорский, И. Г. Песталоцци, В. А. Стоюнин, К. Д. Ушинский, ставятся вопросы:

- о культуре семейных отношений;
- о главенствующей роли родителей в формировании личности ребенка;
- о влиянии семейного уклада на детей;
- о пользе педагогической литературы для родителей в плане самообразования и расширения теоретических знаний в области семейного воспитания.

А. В. Луначарский считал, что «культурное государство может быть таковым в зависимости от того, в какой мере оно является педагогическим» [25]. С этим нельзя не согласиться, ибо педагогическая культура, аккумулируя особенности культуры в широком

плане, имеет специфическую область, связанную с воспитательной деятельностью. Определенный вклад в решение данной проблемы внесли П. П. Блонский, И. В. Гребенников, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.

О важности педагогического просвещения родителей говорил П. П. Блонский и призывал создать родительские союзы, кружки, курсы, библиотеки, лектории. Поскольку родители являются первыми воспитателями детей, то, по его мнению, начинать семейное воспитание нужно с них. Он также настаивал на обязательных медицинских консультациях для вступающих в брак, чтобы снизить фактор риска, связанный со здоровьем будущих детей. Представляет интерес его идея о проведении «педагогических испытаний» будущих супругов и получении ими специального аттестата об уровне знаний по вопросам семейного воспитания.

О необходимости развертывания серьезной педагогической пропаганды среди широких масс населения писал С. Т. Шацкий. Результаты этой пропаганды должны оказать делу массового воспитания детей большую помощь. В статье «Школа и строительство жизни» он отмечает, что «школа должна тратить много сил на изучение условий быта семьи с помощью разнообразных схем обследования, а не просто “на глаз”. Принцип схем — сопоставление условий жизни семьи и характерных проявлений ребенка в ней. Уже на основании полученных данных школа разрабатывает план работы с семьей для урегулирования условий жизни детей в семье» [49].

По мнению Н. К. Крупской, «педагогическая пропаганда призвана помочь широким массам в правильной организации семейного воспитания. Ее формы должны быть разнообразными для различных по культурному уровню людей. Работа по распространению знаний о развитии детского организма, о возрастных особенностях, о методах воспитания, об организации женского досуга должна проводиться на каждом предприятии, в каждом населенном пункте» [21]. Она отмечала такие *пути педагогической пропаганды*, как:

- изучение книг и брошюр для родителей;
- организация «родительских университетов»;
- проведение занятий по педагогике при школах взрослых;
- организация педагогических консультаций при школах взрослых;
- издание для родителей популярного журнала («О наших детях», 1928—1930 гг.);
- совместное обсуждение с родителями педагогических вопросов.

Н. К. Крупская считала очень полезной педагогическую пропаганду в форме индивидуальных бесед и советов, основанную на анализе поведения отдельных детей: «Нельзя встречаться с родителями только в случае нарушения их детьми школьной дисциплины».

лины, оставляя без внимания все многообразие детских интересов, увлечений, положительных и трудных черт характера» [21]. Ею ставился вопрос о необходимости создания педагогических книг, рассчитанных не только на интеллигенцию, но и на широкие массы читателей.

Диапазон вопросов семейного воспитания, рассмотренных А. С. Макаренко, необычайно широк. Важнейшими для развития семейной педагогики остаются поставленные им проблемы взаимосвязи школы и семьи. Следует подчеркнуть, что взгляд на семью как на один из фундаментов школы, как на трудовой коллектив, который будет взаимодействовать в воспитании с коллективом учителей и учащихся, был в истории педагогической мысли принципиально новым.

К середине 1930-х годов произошли качественные изменения в социальной структуре общества. Заметно возросло воспитательное влияние на подрастающее поколение государственных учреждений системы народного образования, общественных организаций, других социальных институтов. По мнению А. С. Макаренко, «семью от школы отделить нельзя, но организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Помощь семье должна быть оказана:

- выпуском специальной литературы;
- краткосрочными обязательными курсами родителей;
- материальной помощью «на воспитание»;
- постоянным наблюдением;
- организацией родителей по большим домам, по квартирам, их инструктированием, постоянной работой и ответственностью» [26].

Как показывает наш историко-педагогический анализ, идеи А. С. Макаренко, Н. К. Крупской были в значительной мере основополагающими в организации системы педагогического всеобуча родителей.

Обращаясь к педагогической деятельности и взглядам В. А. Сухомлинского, мы находим дальнейшую разработку проблемы семейной педагогики. Для того чтобы воспитание в семье организовывалось правильно и разумно, для достижения наибольшего эффекта очень важно, чтобы родители были педагогически грамотными, и в этом отношении необходимо дать им азбуку педагогической культуры. Усилиями В. А. Сухомлинского и возглавляемого им коллектива были созданы педагогические школы для родителей с четырьмя отделениями, в которых занимались все отцы и матери поселка. За два года до поступления ребенка в школу родителей приглашали в университет педагогических знаний. После 2—3 лет дошкольного отделения они 4 года посещали младшее школьное отделение, затем 3 года — подростковое и 3 года — юношеское. Там читались лекции по педагогике и психологии, организовывались родительские конференции, давалась ориентация на са-

мостоятельное чтение специальной литературы по вопросам семейного воспитания.

В. А. Сухомлину и его коллегам удалось достичь того, что родительскую школу посещали 95—98 % родителей. Была создана целостная, обеспечивающая преемственность в семейном воспитании детей разного возраста и обязательная для всех родителей система педагогического всеобуча.

В последние два десятилетия XX столетия появились систематизированные подходы к педагогическому образованию родителей, которые позволили рассматривать это направление отдельно как от обычной психотерапевтической помощи семье, так и от изложения в общедоступной форме проблем развития ребенка.

Современное состояние проблемы педагогической культуры семьи раскрывается в исследованиях Л. С. Алексеевой, И. В. Гребенникова, С. Г. Крамаренко, Ю. Я. Левкова, Е. И. Наседкиной, Ю. А. Петрова, В. Я. Титаренко, С. Н. Токаревой, О. Е. Черствой, О. Н. Урбанской и многих других ученых. По их мнению, основой совершенствования семейного воспитания является работа по повышению педагогической культуры родителей, важной составной частью которой выступает подготовка отцов и матерей, включающая целенаправленное психолого-педагогическое научное просвещение. В этих исследованиях выявляется взаимосвязь педагогического просвещения и самообразования, затрагивается вопрос о влиянии народной педагогики на семейное воспитание. Подчеркивается и то, что высокий уровень педагогической культуры немалым без сочетания сознательной родительской любви к детям с высокой требовательностью к ним.

Исследование психолого-педагогической культуры семьи предполагает выяснение ряда вопросов: определение ее сущности, характерных признаков как целостного феномена. Немалый интерес в этом плане представляет исследование И. В. Гребенникова. По его мнению, «педагогическую культуру мы рассматриваем как совокупность педагогической подготовленности и определенных свойств и качеств отцов и матерей, отражающих степень их зрелости как воспитателей и проявляющихся в процессе деятельности по семейному и общественному воспитанию» [15, с. 33].

Ученый рассматривает педагогическую культуру во взаимосвязи с проблемами семейного воспитания как специфическую особенность родителей, реализуемую ими в воспитательной деятельности, прослеживает зависимость между уровнем педагогической культуры и результативностью воспитательного процесса.

Влияние школы на семейное воспитание, по мнению И. В. Гребенникова, становится эффективным, если работа в этом направлении начинается до поступления ребенка в школу и продолжается в течение всех лет обучения. Школа должна являться инициатором этого процесса, широко привлекать взрослых к работе с семьей

учащегося. Он излагает принципы работы с родителями, имеющие свои особенности в соответствии с закономерностями и спецификой повышения педагогической культуры родителей.

Ученый предложил *структуру системы повышения педагогической культуры родителей*, которая включает следующие звенья:

- общее ознакомление всего взрослого населения с основами воспитания через периодическую печать, радио, телевидение, на предприятиях и учреждениях;

- подготовку юношей и девушек к семейной жизни, начиная проводить работу с ними в старших классах школы, в техникумах и профессионально-технических училищах;

- подготовку молодых родителей к воспитанию детей в клубах молодой семьи, создаваемых при дворцах культуры, при вузах, домоуправлениях и т.д., а также на специальных факультетах народных университетов;

- подготовку к материнству и отцовству, которую следует начинать в детских и женских консультациях, на специальных лекториях, в процессе групповых и индивидуальных консультаций;

- подготовку родителей к воспитанию детей дошкольного возраста в народных университетах, яслях и детских садах;

- подготовку родителей к воспитанию учащихся в общеобразовательных школах, техникумах, профессионально-технических училищах, народных университетах;

- подготовку общественников к работе с родителями в университетах педагогической культуры, на специализированных семинарах, курсах;

- подготовку учителей к воспитательной работе с родителями в вузах, на специальных факультетах университетов педагогической культуры, в школах лекторов, на курсах, семинарах и т.д. [15, с. 23—24].

Остановимся еще на одном подходе к проблеме семейной педагогики. Ученый Ю. Я. Левков, давая определение педагогической культуре, сосредоточивает внимание на «глобальной педагогизации социальных явлений, воспитательном мастерстве личности и управлении формированием личности» [22, с. 71].

Он выделяет *факторы, влияющие на формирование у родителей интереса к педагогическим знаниям*:

- обновление, углубление и совершенствование имеющихся знаний;

- раскрытие важности, существенности изучаемого;

- опора на жизненный, в том числе и воспитательный, опыт родителей;

- единство теории и практики в раскрываемом материале;

- практическая значимость педагогических знаний;

- сочетание продуктивных и репродуктивных методов в раскрытии материала;

- создание проблемных ситуаций;
- побуждение родителей к анализу собственного опыта;
- благоприятная эмоциональная обстановка;
- взаимное доверие, педагогический такт, педагогическая этика.

Условиями эффективного повышения педагогической культуры родителей Е. И. Сермяжко [38] считает следующие: положительное отношение учителя к этой работе, такой же важной, как и весь учебно-воспитательный процесс; трудолюбие и овладение специальными знаниями для работы с родителями; выработку определенных умений и навыков для работы с родителями; наличие необходимой материальной базы. Автор констатирует, что пока большинство школ не располагает базой для работы с родителями и, по сути дела, эта деятельность сводится к их педагогическому информированию.

С этим выводом трудно не согласиться. К сожалению, часто те требования, которые предъявляет к содержанию всеобща родительская аудитория, расходятся с реальными возможностями современной массовой школы. Этот недостаток может быть частично устранен с помощью прессы и расширения выпуска научно-популярной литературы по педагогической тематике для самообразования родителей.

Как отмечает Л. Н. Лесохина: «Характер воспитания в семье традиционен, зависит скорее от образа жизни семьи, чем от сознательной педагогической регуляции. Общество влияет на семейное воспитание опосредованно, через уровень образования и профессиональную квалификацию взрослых, путем улучшения условий жизни семьи, через организацию досуга населения. Педагогическая пропаганда является средством влияния на семейное воспитание, а также несет функции своеобразного “контроля”, поскольку воздействует на общественное мнение, самосознание и самооценку родителей» [23].

В современной педагогической литературе стало больше внимания уделяться вопросам психологического порядка. Различные подходы взрослых (педагогические, дидактические, методические) к воспитанию ребенка определяются тремя направлениями: 1) истоки, 2) процессы и 3) критерии эффективности развития ребенка. И здесь можно отдать предпочтение такому подходу, как психологическое сопровождение естественного развития ребенка, который характеризуется следующими положениями:

- естественное развитие детей первично, а задачи и цели взрослых вторичны;
- социокультурное развитие ребенка идет через его соприкосновение со средой и самостоятельное освоение этой среды;
- в качестве критериев оценки работы взрослых с детьми выступает развитие индивидуальных качеств с постоянным обнаружением новых творческих ресурсов.

В соответствии с этим подходом формулируются *цели и задачи в работе с детьми*:

– сохранить естественные механизмы развития ребенка, сделать все для того, чтобы предотвратить всякое возможное их искажение и торможение;

– сопровождать и будить ростки самостоятельности у ребенка, стараясь не управлять им, не обязывать его, не ограничивать его фантазию, не подавлять.

В работах зарубежных специалистов Д. Добсона, Р. Байярд и Дж. Байярд, Э. Ле Шан, Н. Пезешкиана, В. Сатир, Б. Спока, М. Раттера, А. Фромма, Ю. Хямяляйнен находим обращение к таким вопросам, как воспитательные функции родителей; влияние на развитие ребенка внутренней атмосферы, образа жизни семьи; зависимость методов воспитания от целей и устремлений родителей; формы передачи знаний родителям; позитивная семейная психотерапия.

Например, в книге «Ваш беспокойный подросток» (Р. Байярд и Дж. Байярд), являющейся практическим руководством по психологии семейного воспитания, содержится система практических рекомендаций и упражнений для преодоления стереотипов старого мышления в отношении воспитания и утверждения нового подхода, созвучного вышеизложенному. В «Азбуке для родителей» (А. Фромм) дается множество полезных сведений, советов и размышлений. В книге «Когда ваш ребенок сводит с ума» (Э. Ле Шан) содержатся анализ типичных конфликтных ситуаций, возникающих в семье, и поиск выводов, основанный на понимании и интерпретации проявлений маленького человека как следствия его эмоционального поведения.

Одними из основных признаков психолого-педагогической культуры семьи являются определенный уровень развития эмоциональной сферы, психологическая способность к управлению и саморегуляции эмоций и поведения. У ребенка, как и у взрослого, по мере его личностного становления повышаются способности к произвольной психической саморегуляции и самоконтролю. За этими понятиями стоит возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить свои чувства и мысли в соответствие с реальной ситуацией. Родители должны способствовать росту произвольности психической саморегуляции у детей. Есть книги, которые приводят примеры с описанием напряженных педагогических ситуаций, решениями различных проблем, играми, направленными на тренировку отдельных элементов эмоционально-волевой регуляции поведения. Несомненно, все они способствуют повышению психолого-педагогической культуры семьи.

Говоря о пользе усвоения родителями знаний о воспитании детей, нельзя забывать, что их воспитательная деятельность всегда происходит на фоне уклада семейной жизни и является его частью.

Возможности родителей создать в семье благоприятные условия для развития ребенка зависят в большей мере от наличия у них психолого-педагогической культуры, особенно от чувств и эмоций.

На это обращает внимание финский педагог Ю. Хямляйнен: «В отношениях между родителями и детьми центральное место (особенно с точки зрения развития ребенка) занимают тонкие чувственные, эмоциональные связи. Их надо беречь. Это означает воспитание чувств и личности родителей» [48].

Об уровне психолого-педагогической культуры основной массы родителей в настоящее время ученый И. В. Гребенников говорит: «...недостаточно высок, что отрицательно сказывается на результатах их воспитательной деятельности, проявляется в низком уровне воспитанности многих современных детей. Такой уровень обусловлен многими факторами. Воспринятая отцами и матерями от своих родителей модель воспитания в молодой семье не может быть полностью реализована из-за чрезвычайно изменившихся условий, а в творческом видоизменении этой модели родители испытывают затруднения» [15, с. 180]. В 1970—1980-е годы в обществе появляется некоторое снижение престижности родительства, что повлекло за собой ухудшение отношения к детям, ослабление любви к ним со стороны родителей.

Как показал теоретический анализ литературы, акцент в исследованиях делается на проблеме педагогической культуры. Поскольку до сих пор единый подход к определению педагогической культуры не рассматривался, а категории «психолого-педагогической культуры семьи» как таковой нет, то возникла необходимость ввести в научный оборот этот термин в качестве одного из исходных теоретических положений.

Развитие любой научной дисциплины и практической деятельности в той или иной области всегда сопровождается систематизацией накопленных знаний, а также введением специальных терминов и понятий, охватывающих эту дисциплину во всех возможных связях и отношениях.

Это в полной мере относится и к педагогической науке, и к практике. Возникновение новых педагогических реалий приводит к появлению соответствующих понятий и терминов.

***Психолого-педагогическая культура семьи** — это процессуальная целостность, которая проявляется в семейном укладе и выражается в степени зрелости родителей как воспитателей.* Ее составляющими являются: специальные знания, родительские умения (конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические, проектировочные) и психологические позиции (целесолагание, определенный уровень развития интеллектуальной, эмоциональной сферы, психологическая способность к управлению и саморегуляции эмоций и поведения).

Эти элементы, входящие в структуру психолого-педагогической культуры семьи, регулируют потребности, интересы личности и чувства, вырабатывают установки, организуют волевые усилия, включают человека в систему социальных отношений. Она автоматически не усваивается, а вырабатывается в процессе деятельности и зависит в определенной мере от конкретного уклада жизни семьи (микrokлимата, стиля общения, традиций, характера ценностных ориентаций).

Для изучения уровня психолого-педагогической культуры семьи предлагаем рассмотреть модель, которая представлена в виде схемы 1.

Представим источники информации:

- суждения исследуемого объекта (монолог, беседа, интервью, анкета, сочинение и т.д.);
- наблюдение и оценка повседневной деятельности респондентов;
- оценка деятельности и суждений, возникающих в специально организованных и создаваемых ситуациях;
- самооценка исследуемого, выявленная при помощи специальных методик (например, «Карта трудностей вхождения в воспитательную деятельность»);
- использование генограмм трех поколений и др.

Психолого-педагогическая культура семьи включает такие компоненты, как:

- деятельность родителей, детей, семейных социальных педагогов;
- отношения (деловые, индивидуально-личностные, интеллектуальные, эмоциональные и др.);
- организационно-педагогические воздействия (научное просвещение, обучение, воспитательная работа в социуме).

Основным критерием эффективности повышения психолого-педагогической культуры семьи является «наличие оптимальной родительской позиции» [40], проявляющейся в степени зрелости родителей как воспитателей и положительно влияющей на весь семейный уклад. Данный критерий включает в себя комплекс определенных, тесно взаимосвязанных показателей.

Говоря о культуре воспитания в семье как психолого-педагогической, мы сознательно подразумеваем, что: педагогика вне всякого сомнения строится на психологической основе; педагог должен быть психологически грамотным. Психология, для того чтобы быть действенной, практически полезной, предполагает педагогическое мастерство. Вместе с тем значимость каждой из этих наук специфична, благодаря чему усиливается их взаимодействие. На этом основании мы находим возможным обозначить культуру семейного воспитания как психолого-педагогическую, где органически просматривается синтез педагогики и психологии. Данным положением считаем возможным придать новый смысловой оттенок нашему понятию.

Модель психолого-педагогической культуры семьи



Психолого-педагогическая культура родителей в самых разных формах всегда отражает тот образ мышления и ту культуру, которые традиционны для данного общества в данную эпоху, обусловлены реальной историей народа, его духовно-психическим складом, укладом жизни.

По мере того как общество проходило культурные ступени — быт кочевой, оседлый, земледельческий, — росли его потребности, появлялись новые умственные и духовные запросы, прививались полезные привычки и вырабатывались навыки нравственного, религиозного и эстетического воспитания. Необходимые знания и навыки семейной жизни передавались от поколения к поколению естественно и буднично. На современном этапе, когда связь

между поколениями нарушена, формирование психолого-педагогической культуры семьи становится одной из важных забот общества, которое участвует в этом процессе посредством литературы и средств массовой информации.

Необходимо отметить, что по мере своего становления психолого-педагогическая культура семьи претерпевала значительные изменения. Признаками этого были рост заинтересованности в воспитании детей, совершенствование целей, задач и методов, используемых родителями. В свою очередь, оказывали влияние определенные устои общества, духовные приоритеты человека в ту или иную эпоху. Здесь мы можем говорить о неразрывной связи психолого-педагогической культуры семьи с культурой общества.

Уровень психолого-педагогической культуры (независимо от момента исторического развития) находится в прямой зависимости от уровня образованности, богатства жизненного опыта семьи, общественной направленности личности, системы ценностей личности, индивидуальных особенностей родителей. Он тесно связан с воспитательными целями и устремлениями родителей: физическое совершенство детей, нравственное развитие, подготовка к будущей жизни, труду.

Важная составная часть повышения психолого-педагогической культуры семьи — самообразование (резкий подъем психолого-педагогической культуры семьи произошел в период появления письменности и первых книг).

Признаком самого высокого уровня психолого-педагогической культуры родителей является интуиция, с помощью которой они могут лучше понимать потребности ребенка, его мышление. У одних родителей способность обостренно чувствовать своего ребенка заложена от природы, получена в процессе воспитания; у других — интуиция может проявляться в результате самообразования, в процессе непосредственной воспитательной деятельности.

Таким образом, чем богаче человеческая личность духовно, тем серьезнее и ответственнее она относится к детям. Чем динамичнее процесс живого общения и чем многообразнее функции внутрисемейной деятельности, тем выше культура всех членов семьи.

Во многом психолого-педагогическая культура определяется взглядами родителей на воспитание, уровнем осознанности ими психолого-педагогических представлений, понятий, в конечном итоге степенью зрелости их как воспитателей. Они должны представлять себе задачи и способы воспитания — к каким результатам стремятся, какие ценности лежат в их отношениях с детьми, друг с другом.

Все явления и процессы действительности взаимосвязаны и обусловлены. Объективными формами существования материального субстрата являются пространство и время. Важнейшая особенность нашего мира заключается в неравномерности распределения в пространстве и во времени вещества, энергии и информации. Эта не-

равномерность проявляется в том, что компоненты материального субстрата группируются, объединяются в относительно обособленные в пространстве и во времени совокупности. Процесс объединения имеет диалектический характер, ему противостоит процесс дезинтеграции.

Принцип всеобщей взаимообусловленности явлений предполагает объединение отдельных субъектов природы в более крупные образования, что обнаруживается на всех уровнях ее организации. Поэтому указанный принцип может рассматриваться в качестве одного из методологических оснований системного подхода.

Общими задачами системных исследований являются анализ и синтез системы. В процессе анализа система выделяется из среды, определяются ее состав, структура, функции, свойства, а также системообразующие факторы во взаимосвязи со средой.

В процессе синтеза создается модель реальной системы, определяются полнота ее состава и структуры, базисные описания, закономерности динамики и поведения.

Для первичного диалектического анализа могут быть использованы общенаучные и математические понятия, отражающие идею целостности: *интеграция, организация, объединения, единство, множество, квадрат, круг, единица* и др.

Для структурирования больших массивов информации пользуются идеей базиса. В математике базисом называется множество независимых элементов B , порождающих с помощью преобразования P множество элементов X [12].

В. А. Ганзен обосновывает возможность использования в психологических исследованиях математической теории множества различных систем. Такой подход, на наш взгляд, возможен и в педагогических исследованиях. Воспользуемся идеей базиса для выяснения, в каком соотношении находятся семейный уклад и психолого-педагогическая культура семьи.

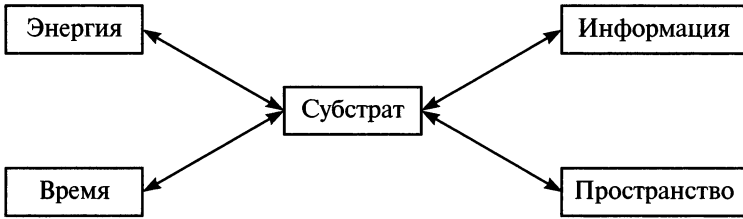
Базис — это множество объектов, характеризующееся полнотой и упорядоченностью [12]. Он определяется числом элементов, типом отношений между ними и позволяет:

- убедиться в полноте системного описания;
- упорядочить его компоненты;
- получить устойчивую «опору» описания;
- использовать ее для соотнесения различных описаний одного и того же объекта;
- обнаружить общность объектов различной природы.

Свойствами базиса являются полнота, упорядоченность, инвариантность, большое разнообразие состава, возможность соотнесения, объединения [12, с. 40].

Как пишет В. А. Ганзен, анализ описания объектов самой различной природы дает возможность высказать следующее утверждение: основными характеристиками любого объекта являются про-

Понятийный пентабазис



странственные, временные, информационные и энергетические. Этими характеристиками обладает субстрат объекта, который выполняет функцию интегратора перечисленных характеристик. На основании сказанного можно вывести понятийный пентабазис, состоящий из понятий: энергия, время, субстрат, информация, пространство [12, с. 44].

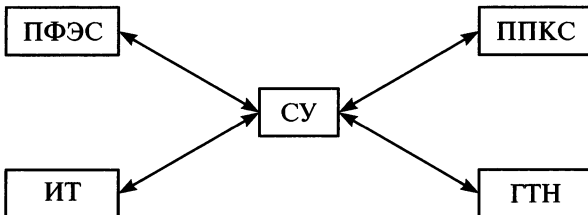
Графическое изображение понятийного пентабазиса рассмотрено в схеме 2.

Тетрада «время — энергия — информация — пространство» (ВЭИП) естественным образом распадается на две диады: «пространство — время» (объективные формы существования) и «энергия — информация» (объективные условия существования движения). Число компонентов базиса может быть различным. Отношения между его компонентами — это отношение частей в целом, т.е. отношения дополнения, порядка, иерархии.

В данном исследовании тоже можно составить пентабазис из таких понятий: «семейный уклад» (СУ), «психофизическая энергия семьи» (ПФЭС), «психолого-педагогическая культура семьи» (ППКС), «исторические традиции» (ИТ), сложившиеся во времени, а также государство — территория — национальность (ГТН).

Тетрада «ПФЭС, ППКС, ИТ и ГТН» тоже распадается на две диады: «ГТН — ИТ» как объективные формы существования и «ПФЭС — ППКС» как объективные условия существования движения.

Пентабазис



Представим графически пентабазис в виде схемы 3.

По отношению к ПФЭС и ППКС семейный уклад выступает как аргумент, по отношению же к ИТ и ГТН он является только зависимой от них функцией. Если на формирование семейного уклада неукоснительно влияют государственные акты, географические условия местности проживания, а также национальные и исторически сложившиеся традиции, то семейный уклад, в свою очередь, накладывает отпечаток на деятельность прежде всего младших членов семьи, формирует их чувства, взгляды, убеждения, отношение к науке, истории своего Отечества, культуре и людям вообще. Используя математическую формулу $Y = F(x)$, мы получаем в триаде «СУ, ПФЭС и ППКС» такое выражение $Y = F(x_1, x_2)$, где под Y понимается СУ как базис, а под x_1 и x_2 — зависимые от него функции ПФЭС и ППКС. Из этого следует вывод: *психолого-педагогическая культура семьи (ППКС) является только надстройкой над семейным укладом (СУ), который является ее базисом*. Изменяясь, она оказывает свое влияние на СУ.

С точки зрения диалектического подхода базис вовсе не присутствует в надстройке целиком и непосредственно. Он присутствует в ней исключительно структурно, т.е. как метод получения целого из частей. Эти сопоставления покоятся не на установлении грубого и буквального тождества, а на основании методически структурного уподобления базиса и надстройки.

С целью выявления связи семейного уклада с психолого-педагогической культурой родителей был проведен расчет корреляции. Но следует подчеркнуть, что применение математических методов требует большой предварительной работы, суть которой — в качественном исследовании воспитательных явлений и процессов с помощью специфических для педагогики методов. Тщательный анализ конкретных явлений, разработка теории создают предпосылки для грамотного решения проблем. Требуется осуществить качественный анализ прежде, чем будут применены математические методы, согласуется с общим ходом человеческого познания.

Статистическая значимость связи определялась с помощью *критерия Стьюдента* χ^2 при числе степеней свободы $n - 2$, где n — объем выборки. Критическое значение берется из таблиц при уровне 0,05. При $t > t_{кр}$ (1,96) выявленная связь является статистически значимой.

Коэффициент корреляции изменяет свою величину от -1 до $+1$. Значение, близкое к $+1$, свидетельствует о строгой прямой связи; близкое к -1 — о строгой обратной связи.

Связь между благоприятным семейным укладом и показателями психолого-педагогической культуры родителей (табл. 1, 2) определяется:

– умением находить адекватные возрасту средства воспитательного воздействия на своего ребенка ($t = 0,25$);

Матрица сопряженности вопроса № 10 с вопросом № 11

Коэффициент взаимной сопряженности Чупрова: 0,0799.

 $\chi^2 = 10,56$; $\chi^2_{st} = 22,46$ (уровень 0,1 %).

Вопрос № 11* \ Вопрос № 10*	1	2	3	Сумма
1	45,0 6,7	0,0 0,0	12,0 1,8	57,0 8,5
2	365,0 54,0	4,0 0,6	173,0 25,6	542,0 80,2
3	10,0 1,5	0,0 0,0	13,0 1,9	23,0 3,4
4	37,0 5,5	0,0 0,0	17,0 2,5	54,0 8,0
Сумма	457,0 67,7	4,0 0,6	215,0 31,8	676,0 100,0

* См. приложение 1.

– необходимостью применять педагогические знания на практике ($t = 0,67$);

– умением расположить ребенка к откровенности ($t = 0,49$);

– уровнем воспитанности ребенка ($t = 0,60$).

Так, семья, имеющая противоречивый уклад жизни, нуждается в помощи со стороны школы. Используя критерий Стьюдента, выявлена статистически значимая связь ($t = -0,87$). На этот уклад влияют жилищные условия ($t = -0,32$) и состав семьи ($t = -0,22$).

Как показывает исследование, при неблагополучном семейном укладе уровень психолого-педагогической культуры родителей низкий или отсутствует. Обнаружена корреляционная связь между неблагополучным укладом жизни семьи и компонентами психолого-педагогической культуры родителей, которая выражена следующими умениями:

– применять педагогические знания ($t = -20$);

– расположить к себе ребенка ($t = -0,28$);

– находить адекватные средства воздействия ($t = -0,14$);

– объективно анализировать ситуации поведения ($t = -0,48$).

Семья с неблагополучным укладом жизни также нуждается в помощи со стороны школы ($t = -0,39$).

Коэффициенты корреляции

Вопрос № 10*	Вопрос № 11*	t	Коэффициент
10,0	13,0	28,9407	-0,74438
10,2	12,8	3,5826	-0,13670
10,0	12,8	6,9837	-0,25977
10,0	12,5	13,8607	-0,47097
10,0	12,8	1,6608	0,06384
10,1	13,0	46,0587	-0,87114
10,0	15,0	4,9160	0,18605
10,0	16,0	2,1265	-0,08164
10,0	7,0	5,9139	-0,22211
10,1	9,0	8,9193	-0,32492
11,0	12,0	1,7545	-0,06743
10,2	12,2	5,3491	-0,20180
11,0	15,0	14,0394	-0,47568
11,0	16,0	14,3781	-0,48448
10,2	12,8	5,4375	-0,20500
11,0	12,8	3,6251	-0,13829
11,0	7,0	5,1972	-0,19629
10,0	14,3	14,9368	-0,49869
14,1	17,0	9,3808	0,33983
10,0	12,2	23,6407	0,67329
10,0	15,0	24,1991	0,68184
10,0	12,6	14,7314	0,49352
10,1	12,8	42,6909	0,85441
10,0	18,0	19,5984	0,60250

* См. приложение 1.

Приведенные расчеты позволяют сделать вывод о непосредственной связи уклада семьи и ее психолого-педагогической культуры, а также о необходимости помощи школы в повышении психолого-педагогической культуры родителей. Следовательно, совершенствование воспитательной функции можно рассматривать как один из факторов укрепления семьи.

Инструментом вхождения в семью является ее психолого-педагогическая культура. Учет уровня психолого-педагогической культуры позволит социальному педагогу дифференцированно работать с семьей, привлекая разнообразные силы и средства. Благодаря семейному социальному педагогу в доме может быть устранен целый ряд формальных, эпизодически возникающих вторжений в семью и раздражающих ее членов.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы.

В конце XX столетия очевиден рост числа людей, профессионально занимающихся социально-педагогической работой: социальный педагог, специалист по социальной работе, семейный социальный педагог и др.

Как показал историко-педагогический анализ данной проблемы, у истоков становления и развития социально-педагогической защиты семьи и ребенка стояли: религия (церковь), благотворительность, милосердие, идеи народничества, сыгравшие важную роль в формировании благожелательного отношения к детям, обездоленным взрослым и малоимущим семьям. Создавались нравственные, с педагогической направленностью взаимоотношения человека и социальной среды.

Истинная педагогика была пронизана стремлением защитить ребенка, помочь ему утвердиться в жизни. Многие в этом плане можно найти в наследии выдающихся педагогов-мыслителей и прогрессивных общественных деятелей, что не потеряло актуальности и для нашего времени (А. Дистервег, П. А. Кропоткин, П. Наторп, Р. Оуэн, И. Песталоцци, Н. И. Пирогов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий). При всем разнообразии мнений остаются общими вопросы блага индивида, его самостоятельности и защиты, помощи семье в воспитании, интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа.

Заслуживает внимания педагогика среды С. Т. Шацкого, в основе которой — самооценочность детства.

Учитывая современную практику и используя идеи С. Т. Шацкого, автор учебного пособия дополнила его классификацию факторов воспитания (первичных и вторичных) еще двумя — это семейный уклад и психолого-педагогическая культура семьи.

В настоящее время в рамках проводимой социальной политики наметилась тенденция к оптимальному соотношению между участием в жизни конкретного индивида и работой по совершенствованию

ванию его среды жизнедеятельности. Становится очевидным, что научный подход к анализу исторического развития, ориентация на потребности современного общества определяют деятельность социальных педагогов.

Концептуальные категории «семейный уклад» и «психолого-педагогическая культура семьи» во многом детерминированы социальными и психолого-педагогическими условиями. Они включаются в базисное педагогическое знание, обогащая и дополняя его, придавая ему новые оттенки, делая его более технологичным, готовым к дальнейшему развитию в современных общественно-экономических условиях.

Сравнительный анализ этих понятий приводит к заключению, что они взаимосвязаны: понятие «культура» отражает характер, способ человеческой деятельности; понятие «уклад» говорит об организации деятельности личности. О культуре субъекта деятельности можно говорить на всех уровнях субъектности (субъект — человечество, субъект — семья, субъект — личность), об укладе жизни семьи — лишь по отношению к личности и семье.

Такая специфика категории «семейный уклад» в ряду понятий, применяющихся для характеристики функционирования социальных объектов, определяется диалектикой общественного и индивидуального. Семейный уклад органически связан с психолого-педагогической культурой семьи. Подтверждение взаимосвязи между ними выявлено различными способами. Использовались критерий Стьюдента, пентабазис, матрица сопряженности, коэффициенты корреляции.

Контрольные вопросы и задания

1. Что понимается под социальной защищенностью человека?
2. Каковы истоки социально-педагогической защиты семьи и ребенка?
3. Назовите основные направления в становлении и развитии проблемы защиты детства.
4. Как определялась государственная политика защиты детей в истории России?
5. Какие нравственные ценности лежат в основе зарубежного опыта защиты ребенка и семьи?
6. В чем сходства и различия взглядов отечественных педагогов на проблему защиты детства?
7. В какой период развития нашей страны оказалась наиболее востребованной специальность социальный педагог?
8. Что понимается под семейным укладом?
9. Раскройте воспитательные возможности современной семьи.
10. Проанализируйте семью как объект и субъект деятельности социального педагога.
11. Охарактеризуйте компоненты психолого-педагогической культуры семьи.
12. Какова роль социального педагога в нормализации семейного уклада?

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЕЙНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

2.1. Семейный социальный педагог как посредник во взаимодействии личности, семьи, общества

Как показал анализ проблемы защиты семьи и ребенка, основание статуса семейного социального педагога предполагает выявление наиболее существенных историко-философских, культурологических, социально-педагогических факторов. Они не только уходят в далекое прошлое мировой практики, но и составляют заметную основу этнокультурных традиций, религиозных учений. Отражая многообразные по содержанию и направленности социальные движения и программы, инициативные усилия частных лиц по защите нуждающихся, на протяжении всей истории человечества прослеживаются возрастание гуманного отношения к ребенку и расширение сферы социальности.

Социально-педагогические факторы связаны с двумя общественными условиями: нуждой и бедностью в промышленном обществе (теперь — в информационном обществе); общественным стремлением устранить или смягчить нужду, улучшить жизнь различных слоев населения.

Открытость и подвижность социальной педагогики как в теории, так и на практике послужили основанием деятельности семейных социальных педагогов.

Становление и развитие социальной педагогики как направления научного знания и социальной работы как профессии в нашей стране осуществлялось не с нулевой отметки. Оно основывалось «на мощной базе, созданной представителями других профессий, и фактически распределялось между воспитателями и практическими психологами, работниками культуры, здравоохранения и спорта, органами соцобеспечения и охраны порядка, различными общественными организациями. Социальная работа в России все предшествующие годы развивалась непосредственно на местах, где создавались и совершенствовались ее различные модели, формы и технологии, проводились научные исследования в этой области» [8].

Для современного этапа жизнедеятельности нашего общества характерна сопряженность происходящих негативных изменений в области жизнеобеспечения населения с преодолением сложных противоречий в сфере нравственного и духовного развития. Общественное сознание находится «в поисках социально-мировоззренческих альтернатив в связи с идеологическим и политическим кризисом в стране, потерей идеалов и ценностей. Распад традиционных общественных структур, ориентация экономики на рыночные отношения вызвали мощный накал социальных проблем, кризисные симптомы в жизни семьи, отдельного человека: нужда и бедность, инвалидность, национальные и психологические конфликты, стрессы, безработица и бездомность, суициды, алкоголизм, наркомания, преступность» [8].

Таким образом, исходя из современной ситуации развития общества, следует отметить, что сложные нестабильные условия жизни вызывают непредвиденные изменения в настроениях различных групп населения, способствуют возникновению социальных болезней, с которыми пострадавший не может справиться собственными силами, создают трудности адаптации к снижению жизненного уровня.

Так, начиная с 1991 г. социальный статус семьи стремительно снижается. Ежегодно сокращается воспроизводство семьи на 15—20 %, и интенсивность этого процесса нарастает. Больше половины семей, особенно неполных (с одним родителем, преимущественно с матерью), практически живут ниже уровня бедности или стоят на грани выживания. *Грань выживания* — это новый показатель социально-экономического положения семьи, появившийся в последнее время в работах социологов. Ниже этой грани — голодная смерть.

Вследствие социального расслоения современного общества появились богатые, среднего достатка, бедные и нищие семьи. Отсюда семейному социальному педагогу надлежит работать с разными типами семей, разительно отличающимися друг от друга.

По данным нашего исследования, особенно испытывают трудности 93 % многодетных и неполных семей (изучено 120 многодетных и 67 неполных семей Вологодского региона). В основном семейный социальный педагог имеет дело с проблемными семьями, которые характеризуются состоянием неблагополучия по тем или иным показателям: неполная (уход из семьи одного из родителей, чаще всего отца); материнская (безбрачная); многодетная; аморальная; асоциальная; привычно конфликтная; педагогически несостоятельная; маргинальная; с факторами риска (отягощенной наследственностью, серьезными болезнями близких, соматическими заболеваниями, эмоциональными и физическими перегрузками, вредными привычками — алкоголь, наркотики, курение и др.). Неожиданное событие (несчастный случай, смерть близкого чело-

века, временная и длительная безработица, статус беженца) может вызвать тяжелый кризис в семье. Из этого следует, что, с одной стороны, современная семья — составляющая социальной напряженности в обществе, где возрастает опасная тенденция самоустранения родителей от воспитания, появляется социальное сиротство. С другой стороны, после распада системы прежнего государственного устройства, его трансформации, а также с принятием Закона РФ «Об образовании» возникли предпосылки для творческого, заинтересованного взаимодействия семьи и образовательных учреждений. Выйти из этого противоречия можно только при одном условии: семье нужны помощь и защита, но особенно ребенку.

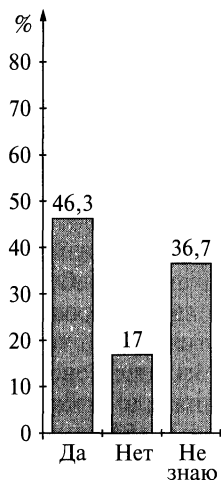
Анализ образования в России на современном этапе показывает, что, несмотря на все ошибки и неудачи воспитания и обучения в школе, в той или иной мере «создаются условия для реализации необходимых потребностей детей: физиологических, эстетических, в познании, общении и т.д. Школа не осознает своего предназначения в защите ребенка, так как условия для этого в школе планомерно никогда не создавались» [18, с. 52—53].

Нереализованность потребности в защите детей в школе подтверждают материалы проведенного в начале 90-х годов XX в. социологического исследования «Отношение к классному руководству», в котором приняли участие более 20 тыс. респондентов из 10 регионов России. 53,8 % учащихся 5—6 классов и 65 % учащихся 7—8 классов отметили, что им необходим «защитник их интересов в школе». Это подтвердилось в исследовании, проведенном в 1996 г. в лаборатории воспитательных инноваций ИПК и ППК г. Вологды.

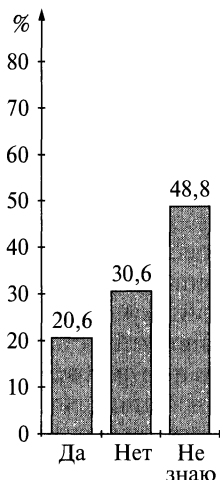
Как показал анализ карты семьи (см. приложение 1), наибольшую трудность для родителей представляют установление доверительных отношений с ребенком, умение вести с ним беседу в атмосфере доверия и взаимопонимания. Многие родители не учитывают возрастных изменений в психике ребенка, обращаются с ним по модели предыдущего возрастного этапа, стараясь подчинить своей воле. Наблюдается неумение понять и учесть особенности своего темперамента и темперамента детей. Бытуют неразвитость родительских чувств, эмоциональное отвержение детей, воспитательная неуверенность родителей, гиперпротекция — речь идет о нарушении представлений о семье, взаимоотношений родителей и детей, механизмов интеграции семьи и системы взаимного влияния членов семьи.

Опрос большого количества родителей (676 человек) показал, что семье нужна помощь со стороны школы. Так ответили 46,3 % взрослых. Они понимают своих детей, но не могут оказать им поддержку. За введение должности социального педагога в школе высказались 75,4 % отцов и матерей (рис. 1).

Оказывает ли школа помощь семье?



Вы, понимая своего ребенка, можете оказать ему помощь?



Считаете ли вы, что в школе должен работать социальный педагог?

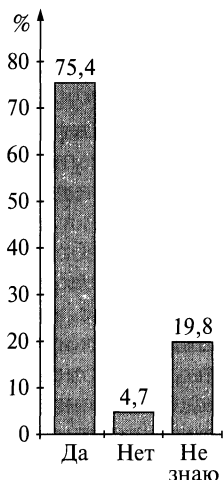


Рис. 1. Диаграмма потребности школы и семьи в социальном педагоге (в процентном соотношении)

Школа акцентирует внимание на обучении. Состояние здоровья ребенка, степень его адаптации и возможности самореализации оказываются вне поля зрения учителей. Воспитательной работой в социокультурной среде чаще всего занимаются лица без специальной педагогической подготовки. Поэтому общество обязано предложить и оказывать социальную помощь, на профессиональном уровне оперативно разрешать назревшие и назревающие проблемы.

Семья и школа пока не в состоянии решать проблему социализации и защиты детей в той мере, как этого требуют сегодняшние обстоятельства. Старые структуры распались, новые создаются медленно, зачастую непрофессионально. Возникает реальная опасность деформации межличностных связей, утраты наследования культурно-исторического опыта. Это обусловило создание института семейных социальных педагогов и как координаторов, и как посредников во взаимодействии личности, семьи, общества. Они нужны для защиты личности ребенка от посягательств на его свободу, личное достоинство, для оказания помощи в налаживании межличностных контактов, развития творческой активности, способности понять себя, раскрыть свою Я-концепцию.

Взаимодействие личности, семьи и общества — процесс объективный и вместе с тем многофакторный, сложный и противоре-

чивый, нуждающийся в специальной системе управления. Анализируя это взаимодействие, В. Г. Бочарова пишет: «...Коренная причина кризисного состояния проблемы взаимосвязей в системе “личность — семья — общество” была заложена в самой системе, построенной на приоритетности государственных интересов, приспособлении человека и семьи к нормативам поведения, которые определяет государство. Для этого был выработан целый ряд приемов, направленных на решение общей задачи — подчинение человека интересам государства.

Семья выступала лишь как вспомогательный институт, участвующий в решении этой задачи. При этом ей отводилась пассивная роль — не мешать, помогать другим государственно-общественным институтам, берущим на себя основную работу по воспитанию личности.

Если же ставить своей целью содействие развитию человека, реализации его способностей и задатков в гражданском обществе, то с этих позиций именно человек, его интересы и потребности являются первичными, а государство, общество и любые его институты вторичны. Это исходное методологическое положение определяет суть взаимодействия человека, семьи, общества.

Когда первичным является отдельный человек, то и направленность модели взаимодействия личности, семьи и общества должна иметь прямо противоположный вектор и строиться на принципиально ином положении. Должен быть признан примат семьи, семейно-бытовой среды (а не производственной, учебной) в проведении всей социальной политики. Семья не на словах, а в реалиях должна рассматриваться не только как ячейка общества, нужная для сохранения и воспроизводства существующих в обществе структур и отношений, а как главное условие реализации задатков и способностей человека, приобщения его к культуре. Это ведет к пересмотру исходных установок при работе педагога с семьей, к общему повышению внимания общества к семье и изменению самих методологических оснований во взаимосвязях семьи и общества — на принципах первичности личности и семьи по отношению к общественным институтам. Отсюда следует, что общество должно всемерно помогать, поддерживать семью» [8, с. 34 — 48].

Из вышесказанных противоречий вытекает практическое значение исследования системы деятельности семейного социального педагога. Эта проблема в социальной педагогике не решена, но для ее творческого решения есть возможность опираться на совокупность серьезных исследований в области философии, социологии, педагогики, психологии и других наук. Их объединяет интерес к человеку.

Такое объединение объективно и предполагает в исследовании междисциплинарный подход. Целостность, единство личности обеспечены именно взаимодействием множества ее сторон. *Человек рас-*

сма­три­ва­ет­ся в един­стве ин­ди­ви­ду­аль­но-пси­хи­че­ско­го и со­ци­аль­но­го, как от­кры­тая, по­сто­ян­но ме­ня­ю­щая­ся сис­те­ма.

Во всех гуманистически ориентированных философских учениях, начиная с древнегреческих, провозглашались самоценность человеческой индивидуальности, ее право на жизнь, свободу и развитие (Цицерон, Э. Кант, Ж. Боден, К. Боваль и др.).

Взаимосвязь педагогики с такими науками, как философия, социология, экономика, психология, изучалась Л. П. Буевой, Р. Г. Гуровой, В. А. Жаминим, А. В. Петровским и др. Имеют место исследования взаимодействия педагогики с общественными дисциплинами, кибернетикой, информатикой, теорией НОТ в работах Н. Ф. Талызиной, И. П. Раченко и др. Выпущен двухтомный монографический сборник «Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт», где даются методологические подходы к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности, характеризуются основные направления, содержание, формы и методы социальной защиты семьи и отдельных групп людей [42].

В концепциях гуманистической психологии показано, что главное в личности — ее устремление в будущее, свободная реализация своих возможностей и способностей (А. Маслоу, К. Роджерс). Теоретической основой такого подхода является созданная А. Маслоу концепция иерархии человеческих потребностей, в которой высшее место отводится стремлению к самоактуализации.

А. В. Иванов, вслед за А. Маслоу, обращает внимание на потребность в безопасности как «на одну из базовых потребностей человека, которая включает стремление человека чувствовать себя защищенным от страха и жизненных неудач. Если будут удовлетворены потребности низшего уровня (в пище, тепле, продолжении рода, безопасности) и обретена уверенность в том, что они и в будущем будут удовлетворяться нормально, человек может переходить к удовлетворению других, более высоких потребностей — в любви и принадлежности к конкретной социальной группе (социальный статус). В самооценке и самореализации человек может стать здоровым, творческим, независимым существом, в полном смысле личностью. И тогда он способен успешно решать различные проблемы, разумнее выстраивать межличностные отношения и полностью отдавать себя любимому делу» [18, с. 48 — 50].

В своей жизни человек постоянно сталкивается с проблемными ситуациями. Особые сложности испытывает ребенок в силу своей социальной и психической незрелости. М. Н. Тышкова в своей работе «Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях» группирует трудные ситуации следующим образом:

– жизненные (болезнь, опасность, инвалидность или смерть и т. п.);

- связанные с выполнением какой-либо задачи (затруднения, противодействия, помехи, неудачи и т.п.);
- связанные с социальным взаимодействием (ситуации «публичного поведения», оценки и критика, конфликты, давление и т.п.) (М., 1987).

Личность реагирует на трудную ситуацию в соответствии с ее восприятием. Способность совладать со стрессом автор определяет как целостную характеристику личности, обеспечивающую ее психологическую устойчивость.

Обратимся к синергетике как теории самоорганизующихся систем. Г. М. Брагин пишет, что человек как природное существо неосознанно озабочен:

- 1) целевыми установками выживания;
- 2) гарантиями безопасного существования;
- 3) реализацией своего потенциала творческого дарования.

Попробуем соотнести общеизвестные результаты этой теории с деятельностью социального педагога. Деятельность опосредованно включает «субстратный центр» своего содержания установки выживания (1) и гарантии безопасного существования (2), а на «периферии» находятся условия для реализации потенциала творческого дарования личности (3). *Социальный работник* в большей мере отягощен решением витальных (1) и экзистенциальных проблем личности (2) независимо от возраста или социального статуса, объекта воздействия; *социальный педагог* в большей мере «озабочен» решением эссенциальных проблем реализации потенциала творческого дарования личности (3). Что касается деятельности *семейного социального педагога*, то, на наш взгляд, ему приходится решать все эти проблемы в комплексе.

Таким образом, достижение устойчивости, защищенности становится глобальной проблемой человека и вызывает необходимость деятельности социальных педагогов. Они должны создать реально действующий механизм социально-педагогической защиты и поддержки семьи, отработать на практике теоретические разработки социально-педагогических исследований и программ.

В этом направлении проделана определенная работа. Реализуется комплексная программа «Социальная педагогика» Института педагогики социальной работы РАО (В. Г. Бочарова, Г. Н. Филонов) на многочисленных экспериментальных площадках.

В Алтайском госуниверситете проводилось комплексное междисциплинарное исследование «Социология, психология и социальная работа».

В Уральском педуниверситете под руководством М. А. Галагузовой был создан ВНИК, занимающийся подготовкой квалификационных специалистов по социальной педагогике для работы в разных социумах (социальный педагог-эколог, социальный педа-

гог-воспитатель в школе, социальный педагог-организатор физической культуры по месту жительства и др.). Разработаны концептуальные подходы к профессиональной подготовке социальных педагогов в поствузовском образовании, созданы экспериментальные площадки практической деятельности социальных педагогов с необходимой специализацией.

В Вологодском государственном педагогическом университете велась подготовка семейных социальных педагогов на факультете иностранных языков. Сейчас специалистов по работе с семьей готовит факультет социальной работы, педагогики и психологии (см. приложение 4—7). Однако не проводились целостные исследования системы деятельности семейного социального педагога с новыми методологическими и теоретическими подходами.

Комплексный подход отражен в материалах всероссийских и международных научно-практических конференций, на областных и центральных курсах по подготовке специалистов, путем анкетирования, бесед, изучения опыта работы социальных педагогов в разных регионах, цельного монографического опыта работы автора в качестве семейного социального педагога. Были проанализированы карты личности семейных социальных педагогов, освобожденных классных руководителей. Обнаруживаются следующие трудности социального педагога в работе с родителями:

- непонимание со стороны родителей деятельности социального педагога;
- нежелание родителей идти на контакт со специалистом;
- пьянство родителей;
- занятость взрослых бытовыми проблемами;
- отсутствие интереса родителей к своим детям;
- низкий культурный уровень родителей;
- отсутствие у родителей специальной литературы по воспитанию детей;
- недостаток у родителей правовых знаний и др.

Эти трудности в деятельности семейного социального педагога связаны с целым рядом обстоятельств: недостаточное профессионально-личностное развитие специалиста; его слабо выраженная профессиональная мотивация; недостает профессиональной активности, специальных знаний и умений. Имеют место причины, относящиеся к социально-экономическим условиям жизни: смена профессии по необходимости (сокращение на работе), улучшение финансового состояния перед пенсией, недостаток учебной нагрузки в школе и др. Как для теоретической, так и для практической деятельности семейного социального педагога важно различать ряд причин, одни из которых поддаются педагогическому регулированию, а другие следует только учитывать.

Сравнивая работу социальных педагогов с семьями в разных регионах страны по конкретным параметрам, но на основе одинако-

вых показателей, можно сделать вывод о том, что принципиально-го расхождения в их деятельности нет, лишь специфика региона накладывает свой отпечаток. Это дало нам основание проводить исследование в одной области. Базой исследования явились разные опытно-экспериментальные площадки : лаборатория воспитательных инноваций, лаборатория «Школы укрепления здоровья» Вологодского института развития образования, областной центр медицинской профилактики, школы № 13 г. Вологды, № 3 г. Тотьмы, детское образовательное учреждение № 51 г. Вологды, медико-психолого-педагогический центр «София» при Вологодской областной организации общества «Знание», муниципальное детское образовательное учреждение Центр детского творчества г. Череповца.

2.2. Направления деятельности семейного социального педагога

Если закономерности учебно-воспитательного процесса выступают как выражение необходимой внутренней связи между причиной и следствием, то вытекающие из них принципы служат тем основополагающим началом, которое определяет общее направление воспитательного процесса, основные требования к его содержанию, методике и организации. Как система отправных исходных положений данного процесса принципы охватывают все его стороны, сущность и цели, заключают в себе результаты обобщения передовой социально-педагогической практики.

Одна из проблем состоит в том, что педагогику как науку о закономерностях учебно-воспитательного процесса нельзя использовать для решения социально-педагогических проблем, потому что, во-первых, нарушаются логические основы, во-вторых, перенос научных понятий и методических подходов из естественных для педагогики условий в социальную среду не отражает сути социально-педагогических проблем. Стало актуальным возникновение и развитие нового научного направления — социальной педагогики.

А. С. Перуанский в книге для учителя «О сложностях простоты. О простоте сложности: Педагогические беседы» (М., 1993) определяет социальную педагогику как «науку о методах непрерывного воспитания и обучения социальных групп и членов общества всех возрастов». По его мнению, в сегодняшних условиях «социальная педагогика должна стать нервной системой общества, направлять его усилия на исцеление социальных ран и быть инструментом их исцеления». С этим нельзя не согласиться. Ее необходимость исходит из совокупности и многогранности проблем, которые охватывают следующие сферы: экономическую, медицинскую, психологическую, воспитательную, партнерскую, культурную. На их основе строится структура социальной помощи.

Чтобы избежать формального подхода к формированию системы социальной защиты, необходимо расширить понимание педагогического вопроса в социальной работе. Педагогический компонент должен включать: лично ориентированный подход, помощь в кризисных ситуациях, изучение и налаживание педагогических отношений с клиентом, анализ конкретных социальных ситуаций и поведения человека в них и др. Профессия «социальный педагог» — одна из составляющих профессии «социальный работник». Под **социальной работой** понимается *область деятельности общества, связанная с созданием условий и оказанием помощи населению в целях максимально эффективного осуществления процесса производства и воспроизводства человека.*

Определяя значимость семейного социального педагога, автор данного учебного пособия руководствовалась понятиями «социальный педагог» и «специалист по социальной работе», разработанными авторским коллективом Уральского ГПУ под руководством М. А. Галагузовой [11].

Специалист по социальной работе — специалист, должностные обязанности которого состоят в выявлении на любом предприятии, в курируемом округе, семье отдельных лиц, нуждающихся в социально-медицинской, юридической, психолого-педагогической, материальной или иной помощи, охране нравственного, физического и психического развития, и в осуществлении их патронажа. Устанавливает причины возникших у них трудностей, конфликтных ситуаций по месту работы, учебы, проживания и т. д., оказывает содействие в их разрешении и обеспечивает социальную защиту.

Социальный педагог — специалист, организующий воспитательную работу с детьми в разных социокультурных средах; изучает психолого-педагогические особенности личности и окружающей ее среды, выявляет интересы и потребности, отклонения в поведении, конфликтные ситуации и оказывает своевременную помощь и поддержку обучающимся и воспитанникам, выступает посредником между личностью и образовательным учреждением, семьей, средой, органами власти; способствует реализации прав и свобод обучающихся, созданию комфортной и безопасной обстановки, обеспечению охраны их жизни и здоровья, выполнению всеобщего, пропаганде здорового образа жизни; создает условия для развития таланта детей.

К профессиональной компетенции социального педагога любого профиля предъявляются высокие требования. Он должен не только действовать педагогически грамотно, но и владеть другими формами социальных действий в зависимости от ситуаций. Наряду с педагогической в научной литературе называют политическую, административную, медицинскую и экономическую компетенции.

Профессиональные действия социального педагога преследуют следующие цели:

- выявление проблем и их причин;
- профилактика их возникновения;
- борьба с трудностями — индивидуальными и социально обусловленными;
- участие в создании позитивных общественных условий;
- организация индивидуальной, материальной и институциональной помощи;
- исследование образовательных способностей и подготовка к принятию участия в общественной жизни и к правильному восприятию социальных прав;
- подготовка к общению, ориентации, ответственности, уважению себя и терпимости;
- развитие творчества.

Главная цель профессиональной деятельности социального педагога — защита социальных прав и интересов человека, личности, семьи.

Профессия социального педагога предполагает специализацию по профилю деятельности:

- социальный педагог-руководитель детских объединений и организаций;
- социальный педагог-эколог;
- социальный педагог-валеолог;
- социальный педагог-воспитатель;
- социальный педагог по работе с семьей и др.

Специализация зависит от категории населения, с которой приходится работать (инвалиды, сироты, беженцы), а также от места работы социального педагога (различные типы учебных заведений, детский дом, больница, церковь, предприятие, микрорайон, исправительно-трудовые учреждения, центры досуга, социально-психологические службы).

В своей работе социальный педагог должен опираться на *основные положения деятельности социального работника*, разработанные специалистами Ассоциации социальных педагогов и социальных работников.

Первое: деятельность социального педагога носит *превентивный, профилактический характер*, выраженный в формуле «Болезнь легче предотвратить» и нацеленный на выявление и устранение причин социальных проблем, а не их последствий.

Второе: девиз «От социальной помощи — к социальной защите, самозащите» означает *установку на активизацию усилий самих клиентов* (индивида, групп, общин), мобилизацию их потенциальных возможностей на решение собственных проблем.

Третье: *приоритетной сферой социальной работы являются семья, дом, община*. Задача специалиста — содействовать оздоровлению отношений в семье и ее микросоциуме по месту жительства.

Четвертое: профессия социального педагога *должна опираться на межведомственную систему взаимосвязанных служб*, государственных учреждений, общественных организаций различного профиля, имеющих специфические возможности для комплексного решения проблем каждого человека, семьи и группы.

Пятое: *социально-педагогической работе нельзя научить, социального педагога надо взрастить*. Это связано не только с рядом этических особенностей деятельности социального педагога, отражающихся в профессиональных и личностных качествах, но и с принципами и со специфическими средствами его деликатной работы.

Семейный социальный педагог — новый тип воспитателя, выполняющий роль посредника во взаимодействии личности, семьи, общества, призванный способствовать созданию педагогически целесообразного уклада жизни и повышению психолого-педагогической культуры семьи, при этом минимизируя свое вмешательство и обеспечивая социально-педагогическую защиту семьи и ребенка.

Здесь речь идет о таком специалисте, который сочетает в себе две функции: социального работника и социального педагога. Его деятельность способствует повышению педагогического потенциала микросоциума, оказывает содействие саморазвитию личности, направлена на оказание социально-педагогической помощи и поддержки семье и ребенку.

Работа с семьей сложная и многогранная. Здесь одновременно и в разных объемах идет общение с различными людьми, которых связывает определенная система взаимоотношений и взаимодействий. Основными критериями деятельности семейного социального педагога являются повышение психолого-педагогической культуры семьи и социально-педагогическая защита семьи и ребенка в социуме.

Знание и учет социальным педагогом особенностей современной семьи, тенденций и перспектив ее развития дают основание для выбора адекватных мер помощи семье как объекту воспитания.

Подход к семье как субъекту саморазвития и саморегуляции предполагает социально-педагогическую и психотерапевтическую деятельность. Суть социальной терапии заключается в деятельности конкретных социальных служб, облегчающих взаимоотношения индивида со средой и помогающих ему справиться с проблемами и конфликтами. Семейный социальный педагог способствует установлению контактов с такими службами. В психотерапевтической деятельности социальный педагог стремится раскрыть роль, обязанность каждого члена семьи, побудить их к взаимопониманию и терпимому отношению друг к другу, открывает новые возможности в освобождении потенциала самопомощи, прекращает

невротические односторонние коммуникации и создает необходимые условия для активизации позиции семьи. Одним из средств развития субъектности семьи служит ее психолого-педагогическая культура.

Каждая специализация опирается на определенные принципы, отражающие специфику той или иной деятельности социального педагога.

Обращение к научной литературе, изучение передового отечественного и зарубежного опыта деятельности социального педагога, обобщение и анализ опыта автора как семейного социального педагога дают основание вывести принципы деятельности семейного социального педагога:

- принцип гуманизма;
- лично-деятельностный;
- культурологический;
- целостности жизнедеятельности и воспитания;
- развивающего общения;
- сочетания терпимости, уважения и требовательности к личности ребенка, семье;
- учета новых тенденций развития и функционирования социума, обеспечения допустимого и целесообразного посредничества во взаимодействии личности, семьи, общества;
- милосердия.

Реализация этих принципов является важнейшим условием высокой результативности деятельности семейного социального педагога.

Остановимся несколько подробнее на сущности этих принципов, которые позволяют социальному педагогу профессионально работать с семьей, регулировать взаимоотношения в системе «личность — семья — общество», обеспечивать интеграцию усилий целенаправленной помощи семье и детям.

Суть *принципа гуманизма* заключается в признании ценности человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. Согласно этому принципу деятельность специалиста строится на поддержке человеческого достоинства, понимании его личностных проблем и готовности действовать в их разрешении.

Принцип лично-деятельностного подхода не просто учит индивидуальных особенностей ребенка, а прежде всего последовательное отношение к нему как субъекту, защита создавшихся доверительных отношений, сохранение тайн и т. п.

Сущность *культурологического принципа* заключается во вхождении человека в культуру как в среду, где происходит формирование его самобытного образа. Семейный социальный педагог способствует организации культуры жизнедеятельности каждого члена семьи от элементарных форм проявления до сложных социаль-

ных и высших духовных. Освоение духовного опыта человечества, одухотворенность собственной жизни — это то, что наряду с интересами и склонностями, увлечениями и выбором профессии придает смысл существованию человека. Воспитание при таком подходе понимается как культурологическое осознание личности.

Принцип целостности жизнедеятельности и воспитания направлен на достижение целостного развития самой личности ребенка и предусматривает согласованную деятельность различных организаций и специалистов, занимающихся воспитанием детей, и лиц, призванных оказывать своевременную помощь детям. Этот принцип предполагает объединение усилий администрации школы, учителей, социальных педагогов, школьных психологов, врачей, юристов для создания воспитательной среды, адекватной потребностям ребенка, выработку рекомендаций, быстрое нахождение средств квалифицированной помощи семье, ребенку по защите их прав и предупреждению их нарушения.

Принцип развивающего общения — принятие одним человеком другого, признание того, что другой имеет право быть таким, какой он есть, что позволяет семейному социальному педагогу строить профессиональные отношения на партнерской основе, формирует способность выдерживать и разрешать повседневные противоречивые ситуации.

Принцип сочетания терпимости, уважения и требовательности к личности ребенка, семье. Предъявлять требования к человеку — это уважать и верить в него, видеть сильные и слабые его стороны, понимать и помогать ему. Полное восприятие ребенка и семьи со стороны социального педагога выражается доброжелательным отношением, чуткостью, вниманием и теплотой.

Принцип учета новых тенденций развития и функционирования социума, обеспечения допустимого и целесообразного посредничества в системе взаимодействия личности, семьи, общества. Вся природно-социальная среда является участником воспитательного воздействия, сила которого зависит от степени ее реальной включенности в воспитательные отношения, взаимодействия, деятельности и общения детей и взрослых. По мнению Б. Т. Лихачева, «основой, неделимой клеткой такого взаимодействия является ж и з н е н н а я о т н о ш е н ч е с к а я в о с п и т а т е л ь н а я с и т у а ц и я, которая характеризуется следующими чертами:

1) направленностью на удовлетворение жизненных потребностей и интересов детей и естественным стимулированием их к взаимодействию;

2) проявлением в ней общественных противоречий, поиском и обнаружением путей их устранения;

3) сосредоточенностью и проявлением в ситуации реально существующих в обществе зависимостей;

4) необходимостью нравственного выбора поступка, направленности поведения в целом участниками взаимодействия;

5) вовлечением в разнообразные взаимоотношения участников воспитательного процесса, побуждением, стимулированием их к активному проявлению внутренних сил в деятельности и общении, формированием готовности каждого к самореализации в пределах его потребностей и возможностей;

6) осуществлением в результате активных взаимодействий, формированием привычных форм поведения, личностно-психологического развития.

Жизненные воспитательные отношенческие ситуации возникают на трех основных уровнях. Во-первых, на уровне необходимого, должного, обязательного. Во-вторых, для ребенка в воспитательном процессе возникают ситуации на уровне свободного выбора видов деятельности и общения, а также избирательных отношений. В-третьих, воспитательные отношенческие ситуации возникают на уровне случайного общения, взаимоотношения и взаимодействия. Сила воспитательного воздействия ситуации того или иного уровня возрастает по мере перехода от ситуации случайного общения к ситуациям избирательного и необходимого общения, отношений» [24, с. 20—21].

Воспитательный процесс, по существу, представляет собой систему коррекций. Б. П. Битинас считает, что часть воспитательного процесса, заключенная между двумя коррекциями, составляет его основной элемент — воспитательную ситуацию, которая включает многообразие взаимодействий.

Смысл корригирования, допустимого вмешательства семейного социального педагога в процесс социализации детей заключается в деликатном регулировании взаимодействий и отношений в соответствии с целью и конкретными задачами, в усилении противостояния нежелательному воздействию среды.

Принцип милосердия связан с духом социальности, благотворительности, сострадания, с возможностью изменить ситуацию, стремлением защитить ребенка, помочь ему утвердиться в жизни. Семейному социальному педагогу необходимо проявлять терпимость, бескорыстие, доброту, веру во внутренние силы ребенка.

Следование вышеизложенным принципам способствует профессиональному разрешению воспитательных противоречий, смягчению и устранению проблем, снятию трудностей в социуме, обеспечивает душевный комфорт ребенку, помогает ему усваивать положительный социальный опыт, содействует воспитательной функции семьи.

Исходя из этих принципов, ставятся конкретные задачи в работе семейного социального педагога, дающие возможность определить содержание его деятельности.

Более подробно содержание деятельности специалиста отражено в квалификационной характеристике, состоящей из трех блоков: а) должностные обязанности; б) что должен знать социальный педагог; в) квалификационные требования (см. приложение 10).

Дадим традиционное определение понятия «деятельность» — это способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования действительности (включая его семью) в соответствии с его потребностями, целями и запросами» [9, с. 57]. Или: «Деятельность — специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности» [11].

Деятельность является важнейшей формой проявления активного отношения человека к окружающей действительности. Она пробуждает в человеке различные потребности, интересы, склонности, чувства, сознание долга, ответственности. Любое занятие требует определенных умений и навыков, являющихся необходимыми внутренними предпосылками активности человека. Они дают ему возможность распределять свои силы, целесообразно ими пользоваться, экономить их, повышать продуктивность своей деятельности.

Нам импонирует то, что отсюда вытекает — деятельность признается структурной и обладает достаточным набором общепризнанных системообразующих признаков: интегративностью, наличием компонентов, целесообразностью, функциональностью, историчностью, управляемостью, информативностью.

Педагогическую деятельность как способ и процесс социокультурного воспроизводства человека рассматривает Л. А. Беляева: «Под педагогической деятельностью понимается вид духовно-практической деятельности, существование которой обусловлено потребностями общества в социальном наследовании и воспроизводстве человека как субъекта общественных отношений».

Когда же используется понятие социально-педагогической деятельности, имеется в виду педагогическая деятельность в условиях социального дефицита и факторов риска, отражающихся на личности ребенка и его семье. В самом общем виде *социальные дефициты* могут быть разделены на дефициты в условиях жизни (отсутствие семьи, родителей, которые по разным причинам не могут выполнять свои функции, и др.) и дефициты взаимодействия личности (ребенка) с обществом (родителями, группами людей, знакомых, родственников, социальными институтами). *Факторы риска* — болезни, эмоциональные и физические перегрузки, вредные привычки, криминогенный образ жизни и др.

Социальная деятельность с целью компенсации указанных дефицитов и факторов риска имеет характер санкций и помощи.

Оказание со стороны общества помощи индивиду является основной характеристикой социально-педагогической деятельности. Это определяет сущность работы семейного социального педагога.

Поскольку любая деятельность осуществляется ее субъектом, она включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат. Цель деятельности возникает у человека как образ предвидимого результата созидания.

«Цель педагогической деятельности взрослых, — отмечает Б. Т. Лихачев, — разрабатывается и формулируется на основе глубокого изучения тенденций общественного развития, предъявляющих комплекс требований к человеку, с учетом его природных и духовных возможностей. Цель воспитания гуманной, демократической личности может быть рассмотрена как идеал, как общая стратегическая задача.

В качестве цели-идеала всегда будет сохранять свое значение и духовную ценность идея всестороннего развития всех сущностных сил человеческой личности, ее возможно более полная физическая, интеллектуальная и духовно-нравственная самореализация. Цель — явление и категория, которые находятся в постоянном развитии» [24, с. 42 — 43].

Идеал и стратегические цели воспитания позволяют в каждом конкретном случае развернуть тактические цели и задачи, представляющие собой систему направлений педагогической деятельности. Назовем наиболее существенные цели: умственное, эмоциональное, нравственное, физическое, трудовое и политехническое, индивидуально-личностное, духовно-ценностное, гражданско-правовое, экологическое, культурологическое воспитание.

Только социально здоровая, ориентированная на гуманистические ценности, семья может воспитать личность, всесторонне и гармонично развитую. Семья и дети неотделимы друг от друга, но в настоящее время они нуждаются в социальной поддержке и помощи.

Этим определяются основные направления профессиональной деятельности семейного социального педагога. Важнейшим из них является *работа с семьей* как институтом социокультурного воспроизводства человека. Она включает в себя, во-первых, *психолого-педагогическую диагностику проблем и трудностей конкретной семьи*:

- семьи с неблагоприятным психологическим микроклиматом;
- многодетные;
- неполные;
- студенческие;
- семьи беженцев;
- семьи, в составе которых есть лица с характерным криминогенным образом жизни и др.

Во-вторых, эта работа предполагает *оказание помощи семье* по установлению в ней нравственной атмосферы, взаимопонимания и сотрудничества, психолого-педагогическое просвещение родителей и развитие их педагогического сознания, в конечном счете — формирование психолого-педагогической культуры семьи.

Деятельность семейного социального педагога основывается на приоритете личности и семьи по отношению к любым общественным институтам. Специалист обеспечивает допустимое и целесообразное вмешательство в процесс семейного воспитания.

Социально-педагогическая помощь семье используется там, где другие формы не дают эффективных результатов. При этом социальные педагоги идут в семью, чтобы иметь возможность наблюдать и по мере необходимости участвовать в ее повседневной жизни. Свои наблюдения они обсуждают с членами семьи и совместно ищут решения существующих проблем. Следует подчеркнуть, что эта работа возможна только с согласия всех членов семьи и требует длительного времени. Только в продолжительном общении могут возникать действительно доверительные отношения, что является предпосылкой для дальнейшей помощи.

Другим социальным институтом, играющим наряду с семьей огромную роль в воспитании и адаптации личности в обществе, является *школа*. Она должна оказывать решающее влияние на жизненную ситуацию детей в период школьного возраста. С одной стороны, школа находится в конфронтации с семейными проблемами подростков, с другой — семейные проблемы могут возникать или усиливаться в школе. До сих пор существующая практика подхода к данным проблемам часто приводит к изоляции социально обездоленных детей и подростков. Однако как раз эти ученики четко дают понять, что готовы принять помощь. Наблюдается тенденция восприятия этими детьми школы как центрального жизненного пространства, где они проводят свое свободное время, ибо дома их ожидает дискомфорт: или пустая квартира, или тяжелая атмосфера семьи, переживающей кризис, или другие неблагоприятные обстоятельства.

Так как все дети должны посещать школу, то тесное сотрудничество обеих сторон представляет в своем роде шанс для своевременной и целенаправленной помощи школьникам для создания нормальных социальных условий их развития. *Взаимодействие школы и семьи удастся реализовать через посредничество семейных социальных педагогов в школе*. Данная работа предоставляет школе возможность своевременно распознать проблемы своих детей, подростков и их семей, соответственно на них реагировать, а также подключить к сотрудничеству другие социальные службы и организации. Эффективность социально-педагогической деятельности зависит от того, какое место она занимает в школе.

Социально-педагогическая работа в школе практикуется во многих вариантах, в зависимости от местных особенностей. Рассмотрим некоторые из них. В школе № 59 г. Ярославля (она является культурологическим социально-педагогическим комплексом — КСПК) представлены три инновационные системы: 1) широкая дифференциация обучения; 2) воспитательная работа с детьми; 3) социально-педагогическая работа. Наряду с институтом классных руководителей, классных воспитателей действуют социально-педагогическая и психологическая службы. Они организуют досуг детей и подростков в микрорайоне, решают вопросы защиты семьи и ребенка.

В школе № 3 г. Тотьмы Вологодской области идет работа по созданию Школы социальной экологии по направлениям: экология детства; экология семьи; экология социума.

Экология детства включает следующие позиции:

- своевременное выявление детей в зоне повышенного риска;
- выявление причин детских нарушений, приводящих к школьной дезадаптации;
- профилактику поведения детей, имеющих предпосылки для возможных отклонений в их развитии и поведении;
- определение потенциальных возможностей ребенка;
- информирование родителей о возможных путях и способах решения детских проблем;
- организацию необходимой коррекционной и реабилитационной помощи детям;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов, оказания им консультативной и методической помощи;
- формирование у учащихся потребности в здоровом образе жизни.

Экология семьи представлена позициями:

- смягчение социальных и психолого-педагогических факторов, негативно влияющих на развитие семьи и семейное воспитание;
- совершенствование уклада жизни семьи;
- организация условий для развития семьи как важнейшего социального института воспитания, укрепление ее связей со школой и другими общественными учреждениями;
- повышение психолого-педагогической культуры семьи;
- оказание педагогической и психологической помощи родителям (педагогическое просвещение, индивидуальное консультирование, работа в группах родительской поддержки, участие в тренингах и др.);
- обучение родителей умениям эффективного общения, психологическим способам разрешения конфликтов, навыкам решения психологических проблем.

Экология социума рассматривает следующие позиции:

- создание условий для полноценного развития ребенка, направленных на защиту его прав на жизнь, образование, досуг, свободу слова, религиозную свободу, получение информации, выражение собственного мнения, развитие творчества;
- реализацию потребности ребенка в общении, обогащении опытом, взаимной информацией, стимулирование развития их собственных сил, использование внутренних резервов;

- изучение особенностей микросоциума;
- сотрудничество всех субъектов культурно-образовательного пространства;
- реализацию заинтересованного, ответственного и партнерского взаимодействия;
- установление по мере необходимости контактов с другими социальными институтами воспитания для оказания более эффективной помощи ребенку, вплоть до изоляции его от неблагоприятной среды;
- ведение с учащимися предупредительно-профилактической работы, способствующей гуманизации социальной среды;
- своевременное выявление детей и семей групп социального риска, осуществление адресной помощи;
- организацию досуговой деятельности детей и подростков;
- контроль за деятельностью других учреждений образования, здравоохранения, правоохранительных органов по осуществлению мер социальной охраны и защиты детства, мер социальной профилактики;
- воспитание у учащихся экологической ответственности;
- обеспечение гармонии ребенка и среды;
- обеспечение безопасности жизнедеятельности детей.

Свое назначение школа социальной экологии видит в том, чтобы дать ребенку возможность развиваться в меру его сил, сохранять здоровье, помочь ему почувствовать радость познания, способствовать социализации, гуманизации и безопасности его жизнедеятельности, т.е. школа создает такую образовательную среду, в которой ценности жизни, здоровья и развития ребенка станут приоритетными.

Ожидаемые результаты выражены в модели выпускника школы — это социально адаптированная личность с адекватной самооценкой, сформированной потребностью к познанию, творчеству и труду. Он здоров, образован, экологически грамотен, коммуникабелен, подготовлен к семейной жизни, обладает чувством достоинства и милосердия. Он патриот своей Родины, представитель региона, который использует, поддерживает и создает социально-культурные ценности и традиции, человек, который умеет нести ответственность за себя и свои дела.

В школе № 206 Москвы работают школьно-семейные социальные педагоги.

Представляет интерес школа № 13 г. Вологды, где работает семейный социальный педагог. Этому способствовали особые условия микрорайона школы: слабо развита социокультурная сфера, проблемные семьи, пьющие родители, трудные дети. Проблема обострилась еще и тем, что школа находится в микрорайоне, где большую часть населения составляют строители, рабочие авторемзавода, водители автоколонны и т.п. Треть родителей этого микросоциума имеют лишь среднее или неполное среднее образование, каждая пятая семья неполная, каждая девятая — многодетная. Семейный уклад чаще противоречивый, половина семей нуждается в материальной и юридической помощи, каждая четвертая — в социально-педагогической и психологической. Воспитательный потенциал семей невысокий. Многие родители не умеют применять на практике психолого-педагогические знания, правильно распределять свои педагогические силы. Поэтому идет поиск путей повышения роли семьи в социальном воспитании ребенка, улучшения взаимоотношений школы и семьи. Работа осу-

ществляется в рамках действующего законодательства, Конвенции ООН о правах ребенка, сориентирована на достоинство человека и возможна только на партнерском уровне.

В деятельности отечественных педагогов всегда были прогрессивные традиции, которые в сфере реального общения проявлялись в подлинном человеческом отношении, свободе, самостоятельности взглядов и поступков. Готовность семейного социального педагога строить свои взаимоотношения с учащимися и родителями на гуманных основаниях создает нравственно-психологическое пространство свободного самоопределения и самореализации личности школьника.

С учетом анализа статистических данных разработана структура взаимодействия, где выделяются три инновационных блока:

1) содержание образования, удовлетворяющее интересы и социальный заказ на него со стороны родителей и детей, как один из способов социализации личности ребенка;

2) система воспитательной работы, в которой родители выступают единомышленниками, эффективно использует возможности семьи в воспитании ребенка, где связующим звеном является семейный социальный педагог;

3) социально-педагогическая служба обеспечивает помощь и поддержку родителям, ребенку, содействует повышению психолого-педагогической культуры семьи.

В их основу положены следующие принципы:

– построение человеко-ориентированной школы, гуманно-личностный подход к ребенку, партнерские отношения с родителями;

– педагогизация окружающей среды, создание единой системы воспитания ребенка в школе, семье, в социуме;

– адаптирующая педагогика, обеспечивающая взаимное сближение семьи и школы.

Актуализация воспитательного потенциала семьи — одно из важнейших направлений деятельности социального педагога в школе, где акцент сделан на повышении ее психолого-педагогической культуры. Здесь речь идет прежде всего о психолого-педагогическом просвещении семьи как средстве повышения культуры.

Замечено, что чем выше уровень педагогической подготовленности отцов и матерей, тем активнее и инициативнее их деятельность в семейном и общественном воспитании детей.

По сути дела, пишет И. В. Гребенников, «воспитательная деятельность сводится к постоянному решению своеобразных педагогических задач, которые подразделяются на стратегические, т. е. преследующие дальние цели и рассчитанные на длительные усилия, и оперативные, продиктованные требованиями сегодняшнего дня» [15, с. 13].

Сегодня доказано, что эффективность педагогической деятельности вообще и родительской в частности детерминирована рядом способностей и непосредственно связанных с ними педагогических умений (см. схему № 1). К их числу прежде всего относятся конструктивные способности и умения, которые реализуются в процессе проектирования личности. В этой связи определение цели педагогического воздействия весьма существенно.

Данное положение убедительно обосновал А. С. Макаренко: «Следующий вопрос, на который нужно обратить самое серьезное внимание, — это вопрос о цели воспитания. В некоторых семьях можно наблюдать полное бездумье в этом вопросе: просто живут рядом родители и дети, и родители надеются на то, что все само собой получится. У родителей нет ни ясной цели, ни определенной программы. Конечно, в таком случае и результаты будут всегда случайны, и часто такие родители потом удивляются, почему у них выросли плохие дети. Никакое дело нельзя хорошо сделать, если неизвестно, чего хотят достигнуть» [26, с. 62].

По мнению Н. В. Кузьминой и Н. В. Кухарева, педагогическая деятельность учителя включает следующие компоненты: конструктивный, организационный, коммуникативный, гностический, проекторочный. Все они относятся и к деятельности семейного социального педагога, и к воспитательной деятельности родителей.

Конструктивная деятельность родителей заключается в выборе форм и методов воспитания, проектировке собственной будущей деятельности по воспитанию детей. Конструктивные способности тесно связаны с организаторскими умениями, обеспечивающими как организацию жизни и деятельности детей, так и соответственно собственную деятельность.

Организаторская деятельность отцов и матерей характеризуется умениями в области оперативного решения задач, связанных с организацией жизни и занятий детей (режим, игра, труд, домашняя учебная работа, спорт, домашнее чтение и т. д.) и своей собственной, включая досуг и поведение.

Коммуникативная деятельность родителей заключается в установлении взаимоотношений между взрослыми, родителями и детьми, другими членами семьи и детьми. Коммуникативные способности отца и матери позволяют устанавливать педагогические взаимоотношения между собой, а также единство взглядов и требований к воспитанию детей.

Гностические способности и умения дают родителям возможность проникнуть во внутренний мир ребенка, узнать возрастные и индивидуальные типологические особенности детей, увидеть результаты собственной деятельности, их достоинства и недостатки.

Проекторочный компонент состоит в умении родителей формулировать задачи в воспитании ребенка, планировать его и свою деятельность на длительный срок.

Взаимодействие всех этих видов педагогической деятельности в значительной мере обуславливает педагогическое мастерство, которым и должны обладать родители.

Успешная воспитательная деятельность отцов и матерей зависит не только от уровня их теоретических знаний, но и от их педагогических умений и способностей, уровень которых в свою очередь в немалой степени зависит от психолого-педагогической грамотности родителей, особенно от характера их деятельности как воспитателей.

Воспитание детей в семье более эмоционально, чем любое другое воспитание, ибо основывается на родительской любви к детям и ответном чувстве. Высокий уровень психолого-педагогической культуры взрослых немислим без сочетания сознательной родительской любви к детям с высокой и разумной требовательностью к ним. Поэтому содержание подготовки родителей к воспитанию детей нельзя сводить только к системе знаний. Необходима организация их психолого-педагогического всеобуча, повышающего уровень культуры, где немалую роль играет семейный социальный педагог.

Постижение педагогики родителями происходит дома, на работе, на отдыхе, в игровой деятельности, при соблюдении обрядов, в повседневном общении. Здесь основную роль играет народная педагогика, способствующая повышению психолого-педагогической культуры семьи. Возможности народной педагогики также должны использоваться социальным педагогом.

Воспитывая детей в семье, общаясь с ними, родители расширяют свой педагогический кругозор. В это время у них на основе полученных специальных знаний активно вырабатываются воспитательные умения и навыки, совершенствуется мастерство.

Кроме того, важный путь повышения психолого-педагогической культуры — самообразование, включающее и самостоятельное чтение специальной литературы, и развивающее педагогическое мышление родителей. Возможности родителей в деле самообразования во многом зависят от наличия психолого-педагогической литературы в домашней библиотеке и от желания отцов и матерей заниматься самообразованием. Одна из ведущих задач семейного социального педагога — возбудить такое желание. Основная нагрузка в его общении с семьей приходится на научное просвещение, способствующее повышению психолого-педагогической культуры родителей.

По мнению И. В. Гребенникова, «такое просвещение дает родителям не меньшее по объему количество знаний, чем они получают из арсенала народной педагогики. Очень важно и качественное отличие: путем психолого-педагогического просвещения родители вооружаются знаниями, знакомятся со способами применения этих знаний в семейном воспитании. Это не значит, что

таким образом вытеснится влияние народной педагогики на семейное воспитание, а естественный процесс преемственности педагогического опыта от старших поколений отомрет сам по себе. Народная педагогика и в будущем будет играть определенную роль в семейном воспитании. Целенаправленное научное психолого-педагогическое просвещение родителей должно стать ведущим по отношению к влиянию народной педагогики, в частности к процессу заимствования педагогического опыта у старших поколений. Но родителю, даже если он накопит много эмпирических фактов, этого совершенно недостаточно для правильного понимания процесса семейного воспитания. Понять его общие закономерности, а также осмыслить множество педагогических фактов, встречающихся в жизни, помогут научные знания, полученные родителями в системе психолого-педагогического просвещения. Вот почему просвещению принадлежит очень важное место в подготовке родителей к воспитанию детей. Оно наиболее тесно связано со всеми другими направлениями, по которым осуществляется формирование педагогической культуры человека» [15].

Другим направлением деятельности семейного социального педагога является *оказание помощи трудному ребенку, подростку в решении проблем адаптации в обществе*. В такой помощи нуждаются дети, оказавшиеся в неблагоприятных, угрожающих их здоровью и развитию, условиях; дети — жертвы жестокого обращения в семье; дети, находящиеся в состоянии длительного конфликта и отчуждения с родителями, друзьями, соседями, сверстниками, ставшими причиной дезадаптации. Такие группы детей представляют собой суммарный результат семейно-педагогической запущенности в виде недостаточности общения и саморегулирования поведения. Кроме того, причины отклонений у детей возникают из-за снижения их психических возможностей вследствие разного рода заботливости. Свойственные им неустойчивость внимания, раздражительность, слабость, утомление требуют более частого, чем обычно, переключения на иные виды деятельности, игровой разрядки по ходу работы, снятия психического напряжения и шадящего режима отдыха. Сказываются также замедление общих темпов взросления, инфантилизм, когда потребности и интересы ребенка отстают от аналогичных у сверстников. Если учесть, что у некоторых детей указанные проявления комбинируются в разнообразных сочетаниях, придавая отклонениям в развитии личности дополнительные нюансы, то в целом группа трудновоспитуемых учащихся предстает весьма пестрой по своему составу. Объединять их будут не столько причины, сколько следствия того невыгодного положения, в котором они оказались.

Совокупность перечисленных признаков обыкновенно обозначает педагогическую запущенность, комплекс внутренней беспомощности или состояние средовой дезадаптации.

Современные психология и педагогика выделяют несколько позиций, дающих представление об искажении внутреннего мира личности ребенка в результате неправильного его воспитания. К ним относятся:

- прирожденные склонности индивида и такие черты характера, как непосредственность, открытость, доверчивость, самобытность, оригинальность психологического склада, которые при неблагоприятных условиях семейного воспитания имеют отрицательную направленность;

- деформация черт характера, приводящая к скованности, отчужденности, обидчивости, агрессивности и другим негативным качествам;

- неадекватность восприятия окружающей социальной среды;

- завышенная или заниженная самооценка.

Факторами образования отрицательных качеств выступают не только имеющиеся личностные недостатки, искаженные возрастные особенности детей, но и устойчивые отрицательные психические состояния, осложненные отношениями ребенка с окружающим миром — в первую очередь с родителями, педагогами, детским коллективом, т. е. вследствие социальной напряженности в семье и неудовлетворительных условий жизни и воспитания.

Важной составной частью работы семейного социального педагога является *профилактическая работа*. *Профилактика трудновоспитуемости — это специально организованная совместная деятельность педагогов, родителей, ученического коллектива, общественности и самого подростка, осознающего необходимость самосовершенствования*. Предупреждение отклонений в поведении учащихся представляет собой совокупность общесоциальных, правовых, целенаправленно психолого-педагогических, терапевтических, организационных мер. К этому направлению работы семейного социального педагога подключаются организации творческой деятельности детей на базе центров: досуговых, художественного и технического творчества, профессиональной ориентации, природоохранной деятельности, спортивно-оздоровительных комплексов. Семейный социальный педагог находит контакт со специалистами и сотрудничает с ними.

Такая работа социального педагога содействует социальной адаптации детей, их активному самоутверждению в окружающей среде. В результате чего у подрастающего поколения появляются способность к физическому, нравственному, духовному выживанию как в существующем социуме, так и в новых обстоятельствах, готовность выбрать адекватные способы существования.

С целью оказания помощи семье коллегия Министерства социальной защиты населения РФ приняла постановление «О мерах по развитию учреждений социального обслуживания семей и детей»

(1993), что способствовало созданию различных служб, центров: помощи семье и детям, социального здоровья семьи и детей, социальной реабилитации трудных подростков, усыновления, опеки и попечительства. Открылись приюты для подростков, вынужденных уезжать из дома из-за жестокого обращения с ними и пьянства родителей. Развивается сеть служб и центров психолого-педагогической помощи.

Интересно и перспективно такое направление деятельности семейного социального педагога, как взаимодействие с врачом общей практики по формированию здорового образа жизни детей, укреплению здоровья семьи.

Развитие социальной сферы выдвинуло и нового субъекта, способствующего укреплению здоровья детей, семьи, — это врач общей практики (семейный врач).

Врач общей практики — специалист, оказывающий эффективную медицинскую помощь взрослым и детям, организующий основные лечебно-диагностические процедуры и владеющий методами первичной и вторичной профилактики, разрабатывающий и осуществляющий мероприятия, направленные на сохранение и укрепление здоровья всех членов семьи. Социальные институты воспитания, вовлеченные в процесс формирования здорового образа жизни детей, представлены несколькими уровнями: локальным, муниципальным и региональным. Координацию участия субъектов воспитания всех уровней в формировании здорового образа жизни школьников осуществляет семейный социальный педагог во взаимодействии с врачом общей практики.

В ходе изучения условий эффективности сотрудничества социальных институтов по проблемам охраны и укрепления здоровья подрастающего поколения нами выявлено, что организационная, научно-методическая, правовая и другие формы помощи субъектам воспитательного процесса улучшают результаты их деятельности.

Совместная деятельность семейного социального педагога и врача общей практики по формированию здорового образа жизни школьников с привлечением специалистов социальной сферы по решению педагогических задач сохранения и укрепления здоровья детей дает положительные результаты. Установлено, что углубление знаний, повышение грамотности субъектов воспитания в вопросах здоровья и здорового образа жизни детей влияют на мотивацию их деятельности по охране здоровья подрастающего поколения.

Как отмечает Р.А. Касимов, взаимодействие семейного социального педагога и врача общей практики по формированию здорового образа жизни школьников эффективно при условиях, когда создано культурно-образовательное пространство, в котором осуществляют совместную педагогическую деятельность по фор-

мированию здорового образа жизни школьников специалисты школы, микрорайона, города (поселка), региона, ориентированные на активное взаимодействие в формировании здорового образа жизни; осуществляется актуализация субъектного опыта и расширяются субъектные функции специалистов; повышается грамотность, а также мотивация администрации и педагогического коллектива школы в вопросах укрепления здоровья и профилактики заболеваний; создаются школы семейной педагогики здоровья, в которых ведется работа по медицинскому, психолого-педагогическому просвещению родителей и вовлечению их в процесс формирования здорового образа жизни детей на основе дифференцированного подхода, осуществляется многоуровневая поддержка взаимодействия семейного социального педагога и врача общей практики органами законодательной, исполнительной власти, наукой и общественностью.

Итак, мы рассмотрели основные принципы и направления деятельности семейного социального педагога, который по роду своей деятельности сотрудничает с институтами формирования личности — семьей и школой, различными ведомствами по оказанию им помощи и поддержки.

2.3. Технология защиты семьи и ребенка в работе семейного социального педагога

Конкретная деятельность любого специалиста в наиболее обобщенном виде выражается в его функциях.

О функции в социологии пишет А. Г. Здравомыслов, указывая «на ту роль, которую определенный социальный институт или частный социальный прогресс выполняет по отношению к целому...» (Функция // Философская энциклопедия. — М., 1970).

Функции педагогической деятельности специально рассмотрены в исследовании Л. А. Беляевой. В ее функциональном подходе подчеркиваются следующие характеристики: системность и целостность. Эти характеристики могут быть распространены на специфическую педагогическую деятельность социального педагога (работника). Как и любая система, она «...не может быть правильно понята, если не понята природа способа действия, способа поведения системы и ее элементов как определенной совокупности функций» [5].

К характеристике деятельности семейного социального педагога также применимо понимание ее как динамичной и результативной. Это обстоятельство позволяет нам распространить *функциональный подход* как один из важнейших методов научного исследования на описание составляющих деятельности семейного социального педагога. При этом то целое, по отношению к которому вы-

полняются данные функции, воплощено в личности воспитуемого. Характер деятельности социального педагога во многом определяется природой целого и системой воспитательных целей. В свою очередь, деятельность социального педагога как целостная деятельность может быть рассмотрена и как функциональная подсистема, которая способствует сохранению сущности личности ребенка и его семьи. И в этом смысле функции семейного социального педагога оказываются взаимосвязанными с определенными потребностями общества, заинтересованного в стабилизации и развитии семьи. Основными функциями семейного социального педагога являются:

- диагностическая;
- прогностическая;
- коммуникативная;
- функция развития профессиональных и личностных качеств;
- консультативная;
- охранно-защитная;
- предупредительно-профилактическая;
- посредническая.

Диагностическая функция — это изучение личности ребенка и семьи в социуме на основе современных научных методов прикладной и теоретической социологии, психологии, педагогики. В данном учебном пособии речь шла о деятельности социального педагога по формированию психолого-педагогической культуры семьи.

Диагностика процесса формирования психолого-педагогической культуры семьи включает: анализ усилий, затрачиваемых педагогами и родителями; информацию о социальной инфраструктуре микрорайона; сведения о характере влияний окружающей среды на развитие детей; педагогику отношений в семье и школе.

Работа семейного социального педагога опирается на точные сведения о демографической ситуации в микрорайоне. Важно знать, сколько детей и подростков проживают в данном месте, какой средний возраст мужчин и женщин, количество неполных и многодетных семей, профессиональный статус жителей микрорайона, их образовательный и культурный уровень, интересы и увлечения детей. Выявляя реальное положение дел в семье, определяются социально уязвимые семьи, анализируются их ситуационные проблемы и трудности, устанавливаются причины их проявлений.

Для анализа причин дисгармонии необходимо знать важнейшие характеристики семьи: функции, структуру и динамику. Анализ причин дисгармонии семьи начинается с нарушения функций, структуры, динамики. Способствовать нарушениям может весьма широкий круг факторов: определенные условия жизни семьи, взаимоотношения в семье, неправильное распределение обязанностей среди всех членов семьи, которые ведут к перегрузкам и порождают конфликты.

На диагностическом этапе психолог Р. В. Овчарова рассматривает основные поведенческие синдромы родителей — от самых тяжелых и редких до весьма распространенных:

- подозрения на душевные заболевания: сбивчивое, путаное изложение, нелогичность, бредовые идеи, галлюцинации; неучет реакции консультанта; отсутствие эмоциональных и поведенческих подтверждений самодиагноза; исключительная психологичность проблем, формируемых клиентом; нереальность запроса;
- поиска социальных союзников;
- детского неблагополучия и родительской тревожности;
- нелюбящего родителя;
- неуверенного родителя;
- личного неблагополучия [32].

На этом этапе выделяются и анализируются объекты жалоб родителей; нарушение психического и соматического здоровья; ролевое поведение; соответствие поведения возрасту, психическим нормам; индивидуальные психические особенности; психологическая ситуация; объективные обстоятельства.

Диагностическая функция предполагает анализ:

- уровня успеваемости и общего развития детей;
- системы воспитательной работы в классе;
- семейного уклада: традиций, ценностных ориентаций, воспитательного потенциала семьи, уровня психолого-педагогической культуры родителей (высокий, средний, низкий);
- нужд семьи;
- эмоциональных реакций родителей и детей на проводимые мероприятия и степени их удовлетворенности;
- общения с родителями, моментов напряженности в отношениях с ними и причины;
- основных поведенческих синдромов родителей;
- механизмов влияния семейного социального педагога на повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- компонентов профессиограммы семейного социального педагога, индивидуального стиля педагогического общения, поведения в сложных ситуациях с детьми, в том числе и конфликтных;
- культуры умственного труда и самосовершенствования (уровень овладения педагогическими умениями, авторитет у коллег, учащихся и их родителей);
- знания технологии и методики работы с родителями.

Применяются различные способы педагогического воздействия: 1) прямой (традиционный) и 2) косвенный (опосредованный). Первый основан на волевом воздействии на психику родителей и поэтому менее эффективен. Второй, более эффективный, — на воздействии на семью через потребности, интересы, запросы, мотивы, умения с помощью социальных педагогов, работающих в микросоциуме с семьями учащихся.

Рассматривая самодиагностику личности и деятельности социального педагога, учителя в процессе становления психолого-педагогической культуры семьи постоянно оцениваются собственные возможности в решении конкретных воспитательных задач.

Прогностическая функция заключается в прогнозировании процесса воспитания и развития здорового образа жизни семьи, в создании предпосылок для личностных достижений.

Практика показала, что и диагноз, и правильный прогноз важны для своевременной коррекции неблагоприятного развития личности ребенка, отрицательных проявлений в его поведении, симптомокомплексов семьи.

На основе комплексной диагностики разрабатываются программы помощи ребенку, родителям, учителям, направленные на стимулирование положительных проявлений в индивидуальности ребенка, на создание его душевного комфорта, на оказание психолого-педагогической поддержки его реальных возможностей и способностей. Методом работы специалиста по прогнозированию является психолого-педагогический консилиум, способствующий позитивному изменению сложившейся ситуации в семье и позволяющий моделировать наиболее важные для ребенка отношения.

Одной из ведущих в деятельности семейного социального педагога является **коммуникативная функция**, т. е. умение организовать целесообразное, конструктивное взаимодействие семейного социального педагога и иных субъектов деятельности. Она позволяет рассматривать общение как особый вид педагогического творчества.

Не менее важна **функция развития профессиональных и личностных качеств** семейного социального педагога. Чтобы оказать конструктивную помощь, нужно обладать качествами, облегчающими общение: умением быть самим собой, пониманием внутреннего мира другого человека, безусловным принятием человека.

Чтобы собеседник принял нашу помощь, у него «должно быть ощущение, что мы заинтересованно, искренне хотим ему помочь и не имеем в виду ничего другого, кроме его блага. Если эгоцентрические побуждения имеют место, собеседник не будет чувствовать к нам доверия. Способность быть самим собой — необходимое условие успеха в развивающем общении» [Гаврилова Т. П. Учитель и семья школьника. — М., 1988].

Смысл **консультативной функции** в том, что она основана на информации, полученной семейным социальным педагогом в сотрудничестве с психологами, врачами, юристами, и ее соотношении с научными теориями и рекомендациями. Выдаются советы и методики, обеспечивающие коррекцию поведения детей, членов семьи, педагогов, профилактику или стимуляцию любого социального процесса, явления. *Корректировать — означает исправлять отклонения в развитии, деятельности и взаимоотношениях детей.*

Имеются две стратегии оказания психологической помощи: симптоматическая и причинная.

Симптоматическая предполагает воздействие на непосредственные проявления того или иного «отклонения». Например, для того чтобы снизить уровень агрессивности ребенка, нужно исключить ответную агрессию, переместить ее на доступный объект, отвлечь внимание и т.п. Однако при такой стратегии снимается то или иное негативное проявление, но не его причины.

Причинная стратегия, наоборот, предполагает воздействие на причинную сторону, устранение факторов и условий, побуждающих ребенка вести себя неадекватно. В случае с агрессивным поведением причинами могут быть отсутствие любви со стороны родителей, изменение их отношения к ребенку или конфликты со сверстниками. Необходимо констатировать, что успех психокоррекции будет обеспечен, если применяются обе стратегии одновременно с приоритетом причинной.

Данный процесс строится не стихийно, а на определенных принципах:

- опоры на целостное развитие личности;
- активности всех сторон, участвующих в коррекции;
- оптимального сочетания «нормативности» развития с «личностными достижениями»;
- ориентации на «зону ближайшего развития»;
- моделирования личностно значимых отношений в личностно значимой деятельности;
- изменения системы значимых отклонений.

Психокоррекция — одна из форм психологической помощи. Она может осуществляться педагогом в ходе его обычной и превентивной деятельности, реорганизации деятельности детей посредством использования методов индивидуально-дифференцированного подхода и педагогической поддержки: специальные психотерапевтические методы, тренинги, консультирование.

В современной психологии используются различные схемы программ психокоррекции. Пользуясь схемой А. С. Спиваковской, рассмотрим четыре блока: 1) *диагностический блок*: цели и методы; 2) *установочный блок*: цели и методы; 3) *коррекционный блок*: цели и методы; 4) *оценочный блок*: цели и методы.

Эта программа предполагает консультативно-методическую помощь школе по вопросам возрастной психологии, психосексуального развития детей и юношества, полового воспитания, оказание психологической и психотерапевтической помощи по ликвидации кризисных ситуаций в семье.

Охранно-защитная функция состоит в создании условий для полноценного развития ребенка, направленных на защиту его прав на жизнь, образование, досуг, свободу слова, религиозную свободу, получение информации, выражение собственного мнения.

Кроме того, семейный социальный педагог по просьбе или поручению коллектива может представлять интересы и защищать социальные права клиента, где это необходимо, включая суд и прокуратуру.

Предупредительно-профилактическая функция заключается в учете социальных, правовых, психологических и педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений, конфликтных ситуаций, способных оказать антипедагогическое воздействие на ребенка, и разработке на основании собранной информации комплекса мер, предотвращающих развитие негативных тенденций, их влияние на личность и семью.

Посредническая функция — это учет влияния всех социальных институтов на формирование и развитие личности, сплочивание единомышленников в поисках оптимальных решений, осуществление связи с обществом, с различными службами и центрами, оказывающими прежде всего содействие и поддержку в преодолении трудных ситуаций ребенку, подростку, семье, учителю и самому социальному педагогу.

Рассмотрим работу перечисленных выше функций на примере многолетней деятельности медико-психолого-педагогического центра «София» (г. Вологда) при областной организации общества «Знание» РФ. В нем оказывают услуги высококвалифицированные специалисты в области педагогики, психологии, медицины и права. Цель их деятельности — практическая помощь различным группам населения, трудным семьям и детям, социальным педагогам.

Решение проблем личностного развития ребенка, вопросов семьи позволяет социальному педагогу профессионально осуществлять помощь нуждающимся, быть в более тесном контакте с ними. В этом центре рассматриваются следующие задачи:

– диагностика социально-психологических и педагогических ситуаций в семье, микросоциуме;

– изучение интересов и потребностей детей и взрослых, их трудностей, проблем семей с различным жизненным укладом;

– помощь семьям адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям;

– проведение профилактической и коррекционной работы с семьей, ребенком, оказание психолого-педагогической поддержки людям с ослабленной нервной системой, выявление различных форм насилия и жестокого обращения с детьми в семье и защита их интересов совместно с семейным социальным педагогом;

– оздоровление среды в контакте с социальным педагогом;

– повышение психолого-педагогической культуры семьи;

– установление по мере необходимости контактов с другими социальными институтами воспитания через посредничество семейного социального педагога для оказания более эффективной помощи, вплоть до изъятия ребенка из неблагополучной среды;

– представление интересов семьи или отдельных ее членов по их просьбе в государственных и общественных организациях через посредника — семейного социального педагога.

В работе применяется множество различных классических и нетрадиционных методов изучения ребенка, семьи: графические методы, цветовой тест Люшера, тест несуществующего животного, транзактный анализ, методика незаконченного предложения, наблюдение, беседа, анкетирование, ретроспективный анализ биографий, генограмма трех поколений, анализ продуктов творческой деятельности детей, монографическое изучение семьи и др. Клиентам предлагаются методики, обеспечивающие психолого-педагогическую коррекцию неблагоприятного развития личности ребенка, отрицательных симптомокомплексов семьи, профилактики или стимуляцию того или иного социального явления в микросоциуме, психотерапевтическую помощь по ликвидации кризисных ситуаций в отношении с родными, близкими.

Обобщение опыта в этом центре показывает, что весьма удачно осуществляется посредническая функция социального педагога по взаимодействию с педагогом-исследователем, педагогом-психологом, врачом, юристом, со школой, семьей и другими социальными институтами.

Если проанализировать в целом деятельность медико-психолого-педагогического центра, то можно выявить следующее:

– увеличивается количество людей, особенно родителей с детьми, которым необходима поддержка;

– образовательные учреждения области обращаются с просьбами о проведении психолого-педагогических консилиумов по конкретным проблемам; об оказании помощи в овладении психолого-педагогическими методами изучения ребенка, семьи и способами квалифицированного педагогического реагирования в сложнейших ситуациях защиты детей, психокоррекционной работы;

– выступления с материалами исследования перед родительской аудиторией способствуют повышению психолого-педагогической культуры семьи, о чем свидетельствуют повышенный интерес и активность отцов и матерей;

– средства массовой информации периодически отражают деятельность специалистов центра.

Таким образом, на данном примере просматриваются определенные тенденции, свидетельствующие о серьезном отношении родителей к получению психолого-педагогических знаний, к воспитанию своего ребенка, о стремлении ему помочь, понять и принять его. У семьи появляется поддержка — семейный социальный педагог и конкретные компетентные службы, заинтересованные в создании комфортной, безопасной среды для нормального и успешного развития детей и их защиты.

Обобщение положительного опыта работы социальных педагогов в качестве семейных социальных педагогов, результатов, полученных в исследовании, дало возможность создать социально-педагогическую службу в школе № 13 г. Вологды. Инициатором ее является директор школы, заслуженный учитель РФ С. А. Пепшина.

Технология защиты семьи и ребенка включает в себя: оказание материальной помощи детям из многодетных и малообеспеченных семей, попечительство, социальную опеку, отстаивание интересов и прав ребенка, организацию досуговой деятельности детей и подростков, консультирование родителей, детей; содружество со школьной психологической и медицинской службой, предоставление педагогических услуг школьникам на дому (не только большим, но и детям, нуждающимся в дополнительной психолого-педагогической помощи), профилактическую и коррекционную работу (схема 4).

Условиями успешного внедрения данной технологии, обеспечивающей физическую, психологическую и нравственно-психологическую безопасность отдельного субъекта, явились: создание благоприятного школьного микроклимата, непосредственное участие родителей, контакт с ними с учетом их индивидуальных особенностей, вовлечение семьи в социально-педагогическую работу в качестве партнера.

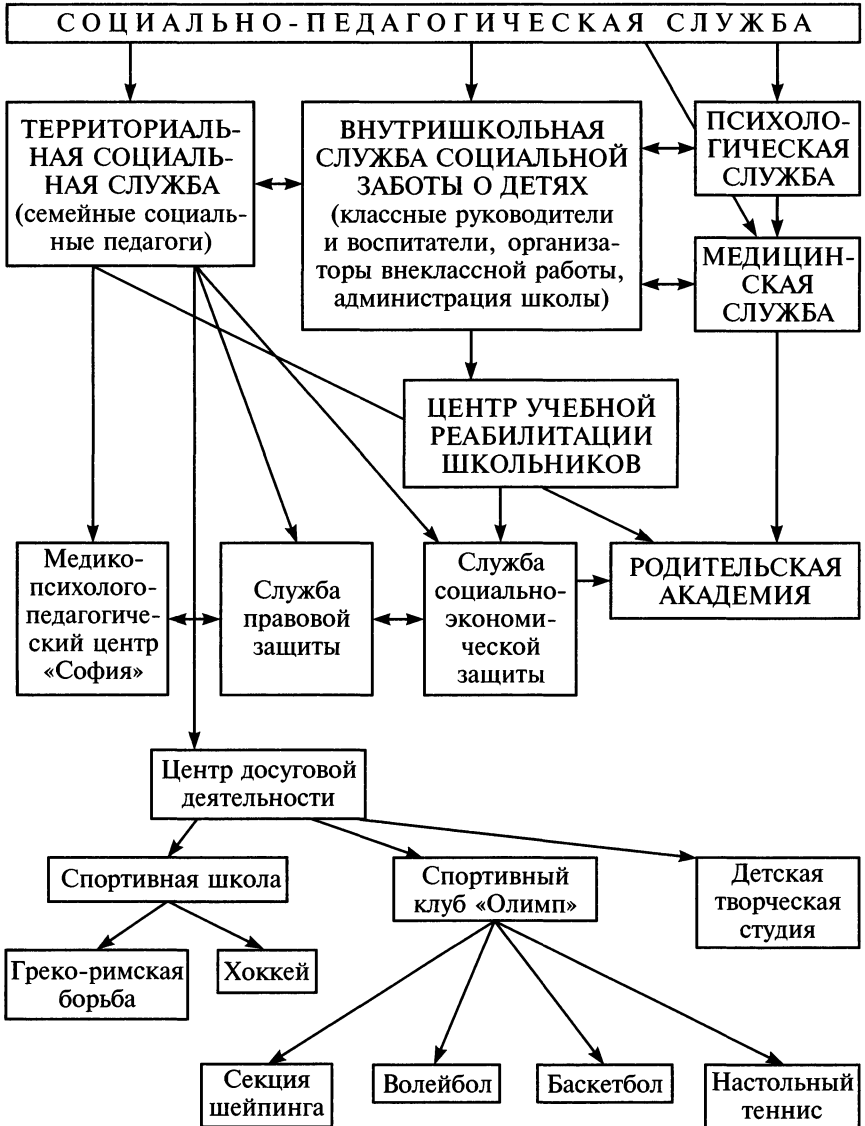
Принципы деятельности социально-педагогической службы — объективность, оперативность, коммуникативность, автономность, адаптация, интеграция.

Психологическую часть развития коррекции разрабатывает психолог. Педагогическая часть составляется совместно с психологом на основе его рекомендаций и выполняется семейным социальным педагогом с привлечением родителей.

В должностные обязанности семейного социального педагога входит широкий круг вопросов: глубокое и разностороннее знание каждой семьи, оказание ей психолого-педагогической помощи по воспитанию детей, установление доброжелательных контактов родителей с учителями и обоюдное решение конкретных вопросов, связанных с воспитанием и перевоспитанием детей. Таким образом, задачи социального педагога связаны с оказанием методической помощи: семье — в развитии воспитательных возможностей; ребенку, подростку — в личностном становлении и развитии, социокультурной адаптации. Все дети и подростки без исключения имеют право на поддержку в проявлении своих индивидуальных и социальных сторон как в семье, так и вне ее. Эти задачи можно решить на основе рассмотренных выше принципов.

Предметом особой заботы социального педагога являются семьи с факторами социального риска. Выявляя межличностные и внутрисемейные трудности и конфликты, он оказывает необходимую помощь нуждающимся в опеке и попечительстве. В сотрудничестве

Структура социально-педагогической службы



с воспитателями, учителями школы и педагогами дополнительного образования специалист помогает реализовать задачи личностного развития детей и подростков.

Знакомство с ребенком, его семьей, изучение фактов, ситуаций, выявление возможностей помочь в решении проблем, создани-

ние условий для самоисследования требуют соблюдения определенных этических правил в деятельности семейного социального педагога.

В силу специфики своей деятельности семейный социальный педагог обязан заниматься вопросами саморазвития, самообразования, повышения качества своего профессионального мастерства.

Его деятельность строится на таких методологических позициях, как утверждение приоритетности института семьи в государстве и общественном сознании; укрепление в общественном сознании представления о самоценности семьи; обустройство института воспитателей нового типа; профессиональная подготовка семейного социального педагога, основанная на гуманном, культурологическом, междисциплинарном подходах к его становлению; обеспечение условий для непрерывного профессионального и личностного развития специалиста.

Результатом и смыслом работы семейного социального педагога являются оказание помощи ребенку в процессе индивидуально-доверительного контакта реализовать свои интеллектуальные, физические, нравственные резервы, создание условий для его социальной адаптации и развития в нем творческих способностей.

Базовыми компонентами профессиограммы семейного социального педагога являются специальные знания, умения (гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские, проективные). К ним относятся: умение с пониманием выслушать другого человека; выявить информацию с применением диагностических методов; собрать факты, необходимые для оценки конкретной ситуации; умение развивать отношения, способствующие успешной профессиональной деятельности; активизировать усилия подопечных на решение собственных проблем; умение обсуждать острые темы в позитивном эмоциональном настрое, убеждать, посредничать и улаживать отношения между конфликтующими сторонами и многое другое.

Выделяются три группы личностных качеств:

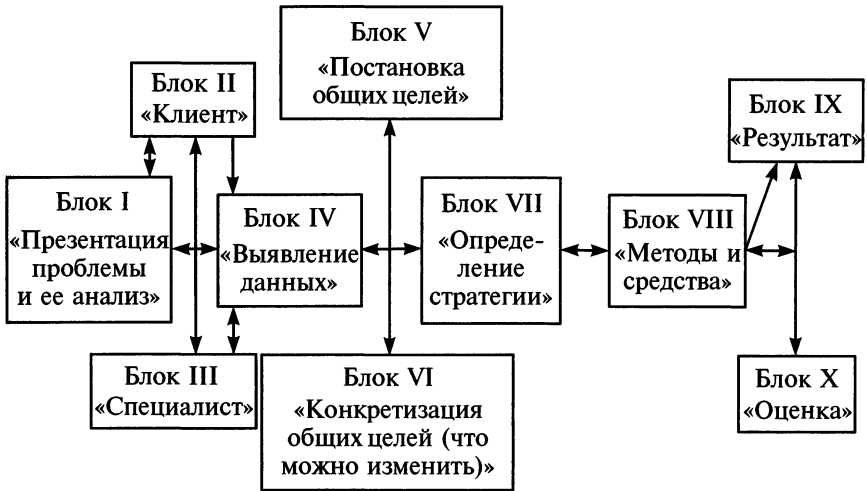
– изначально свойственные личности и мало зависящие от ее профессиональной подготовки (гуманизм, социальная активность, самостоятельность, общительность, эмоциональность, честность, порядочность);

– общепедагогические, развиваемые в процессе практической подготовки (широкая эрудиция, интерес к педагогической деятельности, интуиция, опыт, уверенность в себе, сдержанность, уравновешенность);

– исключительно профессиональные (альтруизм, жизнерадостность, психолого-педагогическая компетентность, адекватная самооценка, креативность, деликатность, самоконтроль).

Предлагаем рассмотреть схему 5 системного анализа деятельности семейного социального педагога.

Системный анализ деятельности семейного социального педагога



Пример: «Системный анализ проблемы мотивации учения» (Ваня К., 5-й класс).

Блок I. «Презентация проблемы и ее анализ»

1. Ученик имеет плохие отметки.
2. Не слушает учителя, ответы учеников.
3. Не выполняет задания.
4. Часто болеет.
5. Единственный, поздний, недоношенный ребенок.

Блок II. Система «Клиент»

Реальная: ученик, которому нужна помощь.
Потенциальная: семья ученика.

Блок III. Система «Специалист»

Социально-педагогическая работа в школе и с семьей ученика.

Блок IV. Выявление данных

1. Наблюдение за ребенком показало, что проблема в первую очередь связана с нездоровьем ученика и его социальной уязвимостью. Имеет место недоразвитость познавательных интересов, низкая степень произвольности, дефицит позитивного опыта социальных контактов.
2. Школа — посещаемость уроков в основном в норме (за исключением пропусков по болезни).
3. Семья — семейный уклад неблагополучный, имеются экономические трудности вследствие алкоголизма отца.

Блок V. Постановка общих целей

- | | |
|------------|---|
| 1. Учитель | } Комплексное психологическое обследование. |
| 2. Ученик | |
| 3. Семья | |
- Компенсация дефектов развития познавательной деятельности. Авансирование личности.
Создание ситуации успеха в учебе.

4. Семейный социальный педагог — помощь и поддержка ребенка. Развитие адаптационных возможностей в социальной среде. Организация сотрудничества всех субъектов культурно-образовательного пространства. Активизация семьи. Выбор эффективных коррекционных средств.

Блок VI. Конкретизация общих целей (что можно изменить).

1. Учитель — индивидуальный подход к ребенку.
2. Ученик — общение со сверстниками.
3. Семья — морально-психологический климат.
4. Семейный социальный педагог — посещение семьи, беседы с родителями, учеником, учителями, консультирование.

Блоки VII— VIII. Определение стратегии, методов и средств достижения успеха (подготовка и проведение психолого-педагогического консилиума).

1. Проблема учителя. Формирование учебной мотивации, способствующей процессу оптимального развития когнитивных, эмоциональных и социальных возможностей ребенка.

2. Проблема ученика. Улучшение отношения к школе, повышение самооценки. Общение со значимыми взрослыми, сверстниками в классном коллективе.

3. Проблема семьи. Улучшение микроклимата, усиление связи со школой. Связь с социально-педагогической службой.

Блок IX. Результат

К 7-му классу стабилизировалась мотивационная сфера, улучшились отношения к школе, самочувствие, формируется чувство собственного достоинства.

Блок X. Оценка деятельности семейного социального педагога

Организовано сотрудничество воспитывающих сторон. Изменилась позиция классного руководителя по отношению к семье. С помощью консилиума созданы условия школьнику для оптимального использования собственных возможностей полноценного развития. Активизировалась деятельность матери, выраженная позитивным вмешательством в учебно-воспитательный процесс. Регулярные встречи матери с семейным социальным педагогом превратились в систему. Изменился морально-психологический климат в семье в лучшую сторону — уменьшено отрицательное влияние отца вследствие размена жилья.

Из сказанного можно сделать вывод: *семейный социальный педагог — новая должность конкретного субъекта воспитательной системы.*

Разработанная модель деятельности семейного социального педагога отражает содержательную, функциональную и личностную стороны деятельности социального работника и является основой для определения его квалификационной характеристики.

Обращение к специальной литературе, изучение передового отечественного и зарубежного опыта деятельности семейных социальных педагогов, сравнение с деятельностью психологов, семейных психотерапевтов, обобщение и анализ собственного опыта работы, учет психолого-педагогических, дидактических, ана-

литических, организационных и других трудностей дают основание вывести принципы деятельности семейного социального педагога и обосновать их своеобразие и специфичность функций как субъектов воспитательной системы.

Содержание работы семейного социального педагога определяется особенностями конкретного микросоциума, совокупностью его социально-педагогических проблем, профессиональными знаниями и умениями специалиста. Основными критериями деятельности семейного социального педагога являются *повышение психолого-педагогической культуры родителей и защита семьи и ребенка в социуме.*

В заключение сделаем краткие выводы. Профессиональная деятельность семейного социального педагога заключается в посредничестве между личностью, семьей и обществом, в поиске равновесия и гармонии между ними. Его цель — наладить определенные пути взаимодействия между человеком и его семьей, с одной стороны, и обществом, социальным окружением, — с другой; помочь человеку мобилизовать собственные резервы и решать свои проблемы самому.

Ведущими направлениями его деятельности являются актуализация воспитательных возможностей семьи, организация психолого-педагогического просвещения родителей, оказание помощи семье, трудному ребенку в решении проблем адаптации в обществе, ведение профилактической работы, сотрудничество с социальными и психологическими службами.

Основные функции семейного социального педагога — диагностическая, прогностическая, консультативная, коммуникативная, охранно-защитная, предупредительно-профилактическая и посредническая, функция развития профессиональных и личностных качеств. Перечень функций не претендует на исчерпывающее описание содержания деятельности семейного социального педагога, тем более что жизнь ставит все новые задачи. В реально существующей практике функции семейного социального педагога взаимосвязаны, дополняют друг друга.

Личностная сторона деятельности семейного социального педагога раскрывается в личностно-профессиональных качествах, где выделяются три группы личностных качеств семейного социального педагога, свидетельствующие о его отношении к людям, своей работе и к себе.

Необходимо объединение деятельности различных специалистов (врача, психолога, юриста, учителя, семейного социального педагога) в единую социально-педагогическую службу, где семейный социальный педагог одновременно может выполнять роль координатора и консультанта, а также своевременно получать помощь от психологов для овладения методами психологической коррекции, психологическим тренингом и др. Примером тому служит деятельность авторского коллектива «София».

Создана региональная социально-педагогическая служба в школе, содействующая оздоровлению отношений в семье, помогающая родителям понять свою воспитательную позицию относительно ребенка в семье. Она представляет собой комплексную модель социально-педагогической деятельности в микрорайоне, ориентированную на преобразовательную деятельность, способствующую гуманизации социальной среды. Для этого используются воспитательный потенциал семьи, благоприятное общественное окружение, историко-культурное наследие, спорт, праздники, народные традиции, инициатива членов микросоциума для развития творческих способностей ребенка в его свободное время. Организуя свою деятельность, семейный социальный педагог главной задачей ставит реализацию потребности людей в общении, в обогащении опытом, взаимной информацией, в приобретении социального опыта, знаний, умений и навыков, стимулирует развитие их собственных сил, использование внутренних резервов.

Разработана схема системного анализа деятельности семейного социального педагога.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «семейный социальный педагог».
2. Раскройте основные направления деятельности семейного социального педагога.
3. На каких принципах строится деятельность семейного социального педагога?
4. Охарактеризуйте технологию защиты семьи и ребенка.
5. Назовите функции семейного социального педагога.
6. В чем заключается посредническая функция семейного социального педагога?
7. Обоснуйте необходимость деятельности социально-педагогической службы.
8. Раскройте системный подход в деятельности семейного социального педагога.
9. Что составляет содержание деятельности семейного социального педагога?

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЕЙНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

3.1. Диагностика и коррекция педагогической запущенности и трудновоспитуемости детей и подростков

Демократизация и гуманизация общества способствуют созданию условий для достойной человеческой жизни, когда только и может состояться человек как личность. В данное время мы еще довольно далеки от гуманистического идеала и серьезное беспокойство вызывают увеличение числа трудных детей, рост преступности несовершеннолетних и как следствие — перерастание ее в новое качество — детский бандитизм.

На протяжении всего развития отечественной школы представления о трудновоспитуемости детей постоянно изменяются, поскольку появляются новые причины, меняются сущность, содержание, основные признаки данного явления.

По мнению П. П. Блонского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. Н. Мясищева, трудный ребенок — это прежде всего обычный ребенок, которому свойственна естественная, нормальная наследственность. Отличие его заключается в том, что он только педагогически запущен, иногда умственно не вполне развит. В картине поведения одного и того же ребенка тесно соединяются болезнь и социальная запущенность.

По утверждению П. П. Блонского, «...психика ребенка носит изменчивый характер, он не может родиться нравственным или безнравственным. Поэтому задача научной психологии состоит в том, чтобы установить, каким образом, в зависимости от чего меняется человеческое поведение, чем и как это обусловлено» [6]. Он пишет, что «с объективной точки зрения трудный ученик тот, с которым учителю тягостно заниматься, который требует от него много усилий» [Там же]. Одновременно ученый отмечает, что «трудные они потому, что школа плохо справляется с ними. В руках умелого учителя ребенок не выделяется плохим поведением, но трудности в работе с ним остаются» [Там же].

На наш взгляд, неправильное питание, нарушение режима дня и отдыха ребенка, его физическое и психическое ослабление из-за пе-

ренесенных инфекционных и нервных болезней, избыток или недостаток ласки, внимания к нему со стороны родителей, отягощенная наследственность, неправильное воспитание вообще — вот условия, подготавливающие почву для возникновения трудновоспитуемости.

Г. А. Фортунатов в книге «Трудные дети в семье и школе» останавливается на педагогических ошибках воспитателей, а именно «...на игнорировании взрослыми возрастных особенностей детей, что ведет к формированию внутреннего конфликта, является серьезным препятствием в дальнейшем воспитании ребенка» [46].

С. Т. Шацкий отмечает, что «...огромное количество причин, создающих нарушение дисциплины в детской среде, происходит от отсутствия у детей интересного дела» [49].

Вопрос о причинах трудновоспитуемости детей весьма проблематичен. В 20—30-е годы XX века учеными были выделены три группы причин, определяющих трудновоспитуемость и отклонения в поведении: 1) социальная испорченность; 2) педагогическая запущенность; 3) аномальные болезненные отклонения в психическом развитии. Это объяснялось в те годы массовым сиротством, беспризорностью миллионов детей, низким уровнем грамотности родителей, ошибками в школьном и семейном воспитании.

Итак, в 1920—1930-е годы установились три главных направления в понимании природы отрицательных явлений в психике человека: 1) трудновоспитуемость и аморальность отражают недостатки и упущения в социальном развитии личности; 2) неблагоприятные внешние воздействия искажают картину психического развития, создавая внутренние причины восприятия отрицательных явлений и сопротивления положительным воздействиям; 3) соединение внешних неблагоприятных условий, отрицательных влияний с внутренними предпосылками усугубляет аморальность, асоциальность, трудновоспитуемость.

К 60-м годам XX века изменяются причины детских правонарушений и преступлений. Четко прослеживается тенденция: если ранее отрицательные явления во внутреннем мире детей были следствием плохих жизненных условий, нужды и голода, то теперь детскую психику уродуют материальные излишества и нездоровый образ жизни (культ удовольствий, «легкая, красивая» жизнь); если в период становления советской власти не удовлетворялись элементарные потребности детей, то теперь у подрастающего поколения появляются аморальные потребности в употреблении токсических и наркотических средств, алкогольных напитков.

Произошли существенные изменения и в психологии трудновоспитуемых: если прежде превалировали такие качества, как жестокость, грубость, воровство, то у «трудных» детей 60—70-х годов XX века отмечаются эгоизм, лживость, зависть, лень, равнодушие, умение пользоваться слабостями окружающих, чувство безнаказанности, социальная пассивность, иждивенчество.

В годы перестройки и постперестройки с появлением социальной напряженности и обострением межнациональных отношений изменилась и картина трудновоспитуемости детей: в детской среде резко проявились определенная тревожность, неуверенность, дискомфорт, душевная черствость, инфантильность, усилились правонарушения на почве алкоголизма, наркомании, токсикомании, а также участились кражи, хулиганство, возросла проституция.

Современное состояние педагогической и психологической наук в области диагностики и коррекции запущенности и трудновоспитуемости детей и подростков характеризуется прежде всего стремлением исследователей проникнуть в глубинные процессы, понять их социальную и психологическую природу, рассмотреть в единстве все компоненты, влияющие на развитие невосприимчивости психологического механизма (М. А. Алемаскин, Л. С. Выготский, Т. В. Драгунова, Л. М. Зюбин, Э. Г. Костяшкин, И. А. Невский, Е. И. Петухов, Д. Б. Эльконин и др.), совершенствовать поиск путей преодоления трудновоспитуемости (С. А. Беличева, Н. Н. Верцинская, А. И. Кочетов, Г. М. Миньковский, Р. В. Овчарова, С. А. Расчетина и др.).

Однако слабым местом остаются вопросы по проблемам ранней профилактики трудновоспитуемости, невосприимчивости «трудных» детей к корректирующему педагогическому воздействию со стороны школы и семьи.

Остановимся подробнее на понятийном аппарате, за основу которого взяты следующие ключевые понятия: педагогическая запущенность, трудновоспитуемость, педагогическая невосприимчивость, перевоспитание, отклоняющееся поведение.

Педагогическая запущенность. По мнению Р. В. Овчаровой, «педагогическая запущенность заключается в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, в отставании его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванных педагогическими причинами и подвергающихся коррекции педагогическими средствами. При сохранении примерно одинакового механизма возникновения и развития на разных возрастных ступенях это явление имеет возрастную динамику, взаимосвязанные признаки и проявления» [32].

Часто понятия «педагогически запущенный ребенок» и «трудный подросток» используют как синонимы. Но есть между ними некоторые различия. Понятие «педагогически запущенный ребенок» обозначает причинность, характеризует историю воспитания подростка. Понятие «трудный подросток» говорит о результатах воспитания, когда по отношению к учащемуся применяются недостаточные или совсем неэффективные общепринятые формы и методы педагогического воздействия. Трудности не всегда следствие педагогической запущенности. Они могут возникнуть в результате

заболевания ребенка, в силу некоторых врожденных, порой наследственных факторов или других причин. Однако в абсолютном большинстве случаев учащийся становится «трудным» вследствие педагогической запущенности.

Вероятно, вполне правомерно употреблять понятие «трудные дети» без кавычек, как это делал в своих работах А. С. Макаренко, обоснованно считая, что такая категория воспитанников действительно существует. Идентичным является понятие «трудновоспитуемые школьники».

Трудновоспитуемость. Термин «трудновоспитуемость» появился в 30-е годы XX века и означает: проявление отрицательных качеств в поведении человека; конфликтное состояние подростка, рожденное из неприятия предлагаемых установок; поведение, которое выходит за рамки социальной нормы в результате неправильного выбора путей самоутверждения. Как пишет Е. И. Петухов, «профилактика трудновоспитуемости — это специально организованная совместная деятельность педагогов, родителей, учебного коллектива, общественности и подростков. Предупреждение отклонений в поведении учащихся представляет собой совокупность общесоциальных, педагогических, организационных мер» [36]. *Преодоление трудновоспитуемости* — это процесс, опирающийся на совокупность методов и приемов воспитания, самовоспитания, перевоспитания, которые обеспечивают устранение отрицательного и углубленное развитие положительного в личностной системе ребенка при взаимодействии школы и семьи.

Педагогическая невосприимчивость — неприятие ребенком общепринятых средств педагогического воздействия. По словам А. С. Макаренко, это — «опыт непослушания» [26].

Перевоспитанием принято называть воспитание трудных детей. В широком смысле слова перевоспитание — это перестройка внутреннего мира человека в соответствии с условиями жизни и требованиями, которые предъявляет общество.

Отклоняющееся поведение — это проявление отклонений от нравственной нормы. Можно выделить четыре группы признаков: 1) отрицательное отношение ребенка к деятельности, дисциплинарным и правовым нормам; 2) примитивные социальные потребности ребенка; 3) иждивенчество и меркантильность; 4) неприятие учеником педагогических влияний и противостояние им.

Знание возрастных особенностей ребенка с учетом его нравственного роста очень важно для целостного понимания причин возникновения педагогической запущенности и трудновоспитуемости.

В научной литературе показано, что переход от дошкольного возраста к школьному характеризуется все более существенным изменением и расширением социальных функций круга взаимо-

связей, контактов и неподготовленностью детей к жизни. Возрастные особенности могут способствовать противоправному поведению, но не сами по себе, а в результате игнорирования наставниками своих обязанностей, допущенных педагогических ошибок и складывающихся неблагоприятных условий для нормального личностного развития детей.

Нельзя не согласиться с Р. В. Овчаровой, что «педагогическая запущенность, возникая в дошкольный период на поведенческом уровне, приобретает новообразования дидактического уровня в младшем школьном возрасте, переходит в социально-педагогическую у подростков» [32, с. 22 — 26]. Неслучайно почти все трудные дети — это подростки.

В качестве примера приведем автобиографию шестнадцатилетнего юноши, который в силу стечения многих неблагоприятных обстоятельств оказался на скамье подсудимых. В ней выделены факторы, отрицательно повлиявшие на его развитие и воспитание.

«Моя мать в магазине продавцом работала, отец — шофер. До трех лет меня воспитывала троюродная сестра, так как мать и отец работали. Потом я пошел в детский сад. В детском саду на меня жалоб не было, но шалил я любил.

Мать и отец жили дружно, но иногда я замечал, что они ссорились. Отец иногда приходил домой пьяный.

В семь лет я пошел в школу, учился охотно, без троек. Отец меня немного бил, и я боялся его. В первом классе меня из-за плохого поведения не приняли в октябрята.

Родители ко мне относились хорошо. Правда, отец бил меня, но я на следующий день как-то забывал об этом и надеялся, что он будет относиться ко мне по-хорошему, и переставал обижаться.

Уже в младших классах я имел замечания от учителей за хулиганство. Они жаловались отцу, он бил меня, а мать жалела.

До пятого класса я учился хорошо. Потом я стал учиться хуже. Больше внимания уделял прогулкам. Стал как бы старше и взрослей. В шестом классе стал учиться еще хуже. Состоял на учете в детской комнате милиции. Хулиганил во дворе, бил стекла, дрался. Отец приходил домой выпивши, а когда ему говорили, что я хулиганил, он меня “под пьяную лавочку” начинал бить, или, как говорят, воспитывать. Дома я ни его, ни матери не видел, был предоставлен самому себе. Иногда отец ко мне придирался, можно сказать, ни за что. У меня поднималась на него злоба. Потом я перестал его бояться и стал ненавидеть. А когда сказал, что ненавижу его, то он стал меня выгонять. Однажды признался, что не забудет моих слов всю жизнь.

До восьмого класса я учился в одной школе, а потом перешел в другую. Там я показал себя с плохой стороны. Потом меня стали выгонять из школы на неделю, а то и на десять дней. Когда меня выгоняли из школы, я бродил по улицам. До этого я собирал марки и ходил в магазин “Глобус”. Там у меня однажды отняли марки, и я некоторое время не занимался ими. Потом опять стал ездить и видел, как ребята отнимали марки у

других, а потом и мне предложили заниматься этим. И я стал тоже отнимать марки, а потом и деньги.

Затем я познакомился со своими “друзьями”. Совершил преступление, которое раскрыли. Но меня под расписку взял отец. Потом он лег в больницу, а я через три месяца совершил другое преступление.

С шестого класса я стал употреблять алкогольные напитки. Преступление я совершил, чтобы достать деньги на выпивку с другими ребятами».

Этот пример свидетельствует, что для нормального личностного развития не были созданы благоприятные условия. Ребенок был изначально лишен родительской любви, особенно материнской — важнейшего условия его нормального роста и главной воспитательной силы. В обращении с ним преобладает агрессивность: ругань, угрозы, наказания, жестокость отца. Чаще всего у мальчика в автобиографии употребляется слово «бил». В семье налицо абсолютное невнимание к его внутреннему миру. Школа также не смогла компенсировать школьнику нужное ему внимание и способствовала появлению отклонений в познавательной сфере.

Подсознательная потребность каким-то образом обратить на себя внимание, компенсировать отсутствие родительской любви, ласки и заботы выразилась у подростка в агрессии.

Возникает вопрос о сознательном и бессознательном, осознанном и неосознанном в отклоняющемся поведении ребенка. Как же отражается в поведении трудных подростков незнание и недооценка ими каких-то моральных категорий, норм, понятий? Было предложено высказать свое мнение о самых лучших и самых отрицательных человеческих качествах 320 трудным детям из детского приемника-распределителя для несовершеннолетних и 154 обычным учащимся того же возраста.

Результаты исследования показали, что общий запас представлений и понятий о достоинствах личности оказался у подростков примерно одинаковым. Но когда речь пошла о недостатках человека, вскрылись заметные различия. Обычно старшие подростки и юноши в качестве наиболее существенных слабостей и недостатков людей называют лень, лицемерие, ложь, трусость и другие нравственные пороки. В высказываниях же педагогически запущенных учащихся чаще всего фигурировали криминальные или близкие к ним формулировки: пьянство, разврат, наркомания, воровство, садизм, убийство и прочее. В этом отражаются не только особенности семейного воспитания таких детей, но и существенные недостатки педагогической работы с трудными школьниками. В процессе их перевоспитания делается акцент не на достоинства личности, а на ее недостатки: «Не лги! Не воруй! Не хулигань!», подчеркиваются ее отрицательные особенности, что приводит к изоляции подростка в системе коллективных отношений. Нарушение коллективных связей и отношений школьника крайне отрицательно сказывается на его психическом и социальном развитии.

С большим трудом педагогически запущенные учащиеся конкретизировали нравственные понятия примерами из своей жизни. Вот некоторые ответы на заданные им вопросы. Возраст отвечающих 14—16 лет.

1. *Совершенный тобой благородный поступок.*

«Защитил человека в драке от удара» (16 лет).

2. *Безвольный поступок.*

«Не слушал мать и уходил из дома на всю ночь» (16 лет).

3. *Доброе дело, которое ты совершил для других.*

«Утопил соседского кота, который выл и мешал всем спать» (16 лет).

4. *Зло, сделанное тебе другими.*

«Очень много, всего и не перескажешь» (15 лет).

5. *Когда ты проявил сильную волю?*

«Когда ребята говорили мне, чтобы я уходил с уроков, а я оставался» (16 лет).

6. *Зло, совершенное другим людям кем-нибудь.*

«Я видел, как несколько парней били пьяную женщину» (14 лет).

7. *Самый радостный день в твоей жизни.*

«Мама выздоровела» (16 лет).

8. *Самый печальный день в твоей жизни.*

«Когда меня забрали в милицию» (17 лет).

9. *Что ты сделал бы плохим людям?*

«То же самое, что они сделали мне» (15 лет).

В этих ответах очень ярко отражены особенности нравственного воспитания этих ребят, собственный опыт их поведения, нарушения в сфере отношений.

Нравственные знания подростков и опыт в их поведении тесно связаны. Назовем несколько типичных вариантов этой связи.

1. Номинальное знание основных моральных норм, но нет соответствующего опыта, а потому и нет убежденности в необходимости правильного поведения.

2. Есть положительный опыт, но нет необходимых знаний о требованиях к нравственному поведению и его сущности.

3. Знания и опыт, приобретенные в школе, вступают в противоречие со знаниями и опытом, полученными в результате взаимодействия с людьми в личном общении.

4. Наконец, есть случаи, когда аморальное поведение тесно связано с извращенными нравственными представлениями и убеждениями о степени реальности и характере ответственности несовершеннолетних. Боязнь уронить свой авторитет в группе, потерять его в глазах «дружков» берет верх над правовым запретом и нравственным смыслом.

Становится совершенно очевидным, что нравственное развитие учащихся в большей мере обусловлено особенностями их взаимоотношений с другими людьми, низким статусом трудного

ученика в коллективе. Характеризовать детей надо не по их словесной реакции на замечания и расспросы и даже не по уровню этических и правовых знаний, обнаруживаемых на занятиях, а по их фактическому отношению к нравственным и правовым нормам общества (разделяют, принимают лишь как внешние рамки поведения, относятся отрицательно). Главным является *реальное поведение, в котором и реализуются фактические качества личности.*

В современной литературе представлен научно обоснованный и устойчивый перечень обстоятельств, которые непосредственно способствуют отклонению от норм в нравственном развитии школьников, показывают скатывание подростка на криминальный путь [36]. Используя рекомендации Е. И. Петухова, автор настоящего учебного пособия сочла возможным дополнить их (см. табл. 3).

Таким образом, для социально-педагогических явлений, как и для всех прочих, характерно наличие разных причин. Все они имеют собирательный характер и влияют отрицательно независимо от их количества.

Трудновоспитуемость представляет собой своего рода издержки воспитания вследствие: неисполнения семьей, школой и другими социальными институтами своего морального и правового долга; неиспользования (или использования во зло) имеющихся воспитательных возможностей.

Несовершеннолетним, склонным к правонарушениям, всегда присуща определенная совокупность искаженных интересов, потребностей, социальных ориентаций, отношений к людям. Эти искажения возникают в связи с неблагоприятными условиями жизни и воспитания в каждом конкретном случае.

Изучать и предвидеть развитие предпосылок правонарушения можно путем глубокого, постоянного анализа системы отношений учащегося с окружающей средой. При изучении совокупности криминогенных свойств личности несовершеннолетнего необходимо исходить из его уже сложившихся отрицательно направленных черт и склонностей (эгоизм, нахальство, жестокость, цинизм, садизм), отсутствия навыков самоанализа, которые и составляют процесс нравственной деформации личности, развивают склонность к правонарушениям. Когда речь идет еще о мало-значительных проявлениях правонарушающего поведения, тогда можно говорить о начальном этапе его становления.

В отечественной педагогике существует различная типизация трудных подростков. Ф. С. Махов рассматривает типичные положительные и отрицательные нравственные, психологические качества и свойства трудных подростков. В своих научных исследованиях Л. М. Зюбин предлагает типизацию трудных учащихся по степени проявления отклоняющегося от нормы поведения [17, с. 53—55], которая дополнена в данном учебном пособии (табл. 4) указанием на необходимость нейтрализации в коллективе учащихся первой группы и

Факторы и причины трудновоспитуемости

Социально-педагогические факторы	Психолого-педагогические причины
<p>1. Семейное воспитание:</p> <ul style="list-style-type: none"> – отрицательный пример родителей, их аморальный образ жизни; – самоустранение родителей от воспитания детей; – психолого-педагогическая безграмотность и беспомощность отцов и матерей; – нарушение структуры семьи; – неудовлетворительный психологический климат в семье, наличие конфликтов; – недостаток общения родителей с детьми; – аффективность в обращении с ребенком; – антипедагогические меры воздействия на ребенка; – отрицательная гигиеническая обстановка в семье (в том числе и «психическая гигиена») 	<p>1. Определяющие смысловую направленность отношений:</p> <ul style="list-style-type: none"> – влияние негативного опыта социально-бытовых отношений, приобретенного в результате действий отрицательных факторов; – отсутствие опыта коллективных отношений в общении с другими людьми; – доминирование индивидуалистических настроений аффективного происхождения; – дефицит положительных референтных влияний
<p>2. Школа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – низкая культура обслуживающего персонала; – неудовлетворительная учебно-материальная база школы; – недостаточный уровень квалификации педагогов; – нежелание учителя понимать своеобразие личностного развития ребенка; – слабая психолого-педагогическая помощь школы семье; – непостоянная, эпизодическая связь учителей с родителями; – формальная работа родительских комитетов; – отсутствие во многих педагогических коллективах социальных педагогов, психологов; – слабая связь школ с медико-психолого-педагогическими службами и центрами 	<p>2. Определяющие характер взаимоотношений взрослых и детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – неудовлетворительный эмоциональный климат во взаимоотношениях взрослых и детей (недоверие, тревожность, пессимизм, скука, инертность, недоброжелательность); – неумение ребенка использовать адекватные средства индивидуальной защиты; – неприятие детей взрослыми; – негибкость родителей в отношениях с детьми; – непоследовательность родителей в обращении с детьми; – общение взрослых и детей на основе ложных представлений о родительском авторитете (педантизм родителей; физическое, моральное подавление ребенка; подкуп ребенка и др.)

Типизация трудных учащихся

Ведущие недостатки личности	Преобладающие причины соответствующего поведения	Способы преодоления причин соответствующего поведения
1. Грубость	<p>а) аффективность, невыдержанность, возбудимость нервной системы;</p> <p>б) самоуверенность, заносчивость;</p> <p>в) несправедливо обиженные, нашедшие поддержку со стороны плохих людей</p>	<p>– создание спокойной обстановки;</p> <p>– помощь врача и психолога</p> <p>– необходим постоянный анализ поведения подростков;</p> <p>– включение их в коллективную деятельность;</p> <p>– воспитание у подростков умения подчиняться</p> <p>– чуткий подход к учащимся, убеждая их на конкретных примерах в том, что доля плохих людей ничтожно мала;</p> <p>– обучение подростков умению понимать людей</p>
2. Лень	<p>а) безвольность, неумение преодолевать трудности;</p> <p>б) полное безразличие к учебе;</p> <p>в) переоценка собственных способностей</p>	<p>– необходимо создать такие условия, где постепенно будет нарастать напряжение, требующее волевых усилий;</p> <p>– развенчание ложных авторитетов</p> <p>– использование всевозможных педагогических средств, чтобы разбудить у подростка любознательность и желание учиться</p> <p>– оценка на конкретных примерах собственных достоинств</p>
3. Замкнутость, стремление находиться вне коллектива	<p>а) самоуверенность, противопоставление себя коллективу;</p> <p>б) кем-то несправедливо обиженные или третируемые;</p> <p>в) какие-то физические недостатки (маленький или слишком высокий рост, особенности внешности, заикание, плохое зрение и др.)</p>	<p>– развенчание завышенной самооценки</p> <p>– выявление причин обиды и коррекция поведения</p> <p>– тактичные беседы с подростком, разговоры с ним «по душам»;</p> <p>– обращение к другим подросткам с просьбой не акцентировать внимание на недостатках одноклассника</p>

Ведущие недостатки личности	Преобладающие причины соответствующего поведения	Способы преодоления причин соответствующего поведения
4. Склонность к правонарушениям	а) инициаторы, организаторы, руководители неблагоприятных поступков; б) исполнители, легко поддающиеся дурному влиянию; в) действующие в одиночку	– использовать их энергию в различных поручениях – привлечь к положительной деятельности, способствующей исправлению – вовлечь в коллективную захватывающую деятельность

раскрытия перед другими учащимися их недостатков; учащиеся второй группы должны быть изолированы от отрицательного влияния, им необходимо воспитывать уверенность в себе, чувство собственного достоинства, смелость; третья группа требует пристального внимания, наблюдения и длительной, систематической воспитательной работы; четвертой группе нужны контроль, внимание, похвала за успехи. С такой постановкой вопроса трудно не согласиться.

Изучая все проявления трудновоспитуемости, семейному социальному педагогу, учителю-практику следует исходить из диагностики, которая фиксирует самое существенное.

Обычные объекты диагностики — направленность личности, отношение к людям и к себе, соотношение положительных и отрицательных качеств, сопротивляемость педагогическим влияниям. По мнению С. А. Беличевой, этого недостаточно. Она отмечает, что «при выборе диагностически значимых признаков социальной дезадаптации несовершеннолетних необходимо исходить из анализа общего уровня социального развития подростка» [Основы превентивной психологии. — М., 1993].

Итак, необходимо глубоко и всесторонне знать вышеназванные характеристики личности, но не как изолированного индивида, а в его связях в микросоциуме. Существуют принципы изучения учащих и учащихся, которые неразрывно взаимосвязаны и предполагают:

- изучение индивидуальных особенностей учащихся в системе многочисленных связей и разнообразных отношений;
- объективность;
- диалектичность и динамичность личности;
- педагогический оптимизм.

В сущности, уже первые три принципа реализуют диалектический подход к изучению учащихся, т.е. изучение их в развитии, в различных связях и отношениях. Но это не исчерпывает диалекти-

ческого подхода. Семейный социальный педагог должен видеть ведущие качества учащихся и противоречия в личности, уметь отделить их от случайных и второстепенных, программировать педагогически целесообразные пути их разрешения.

Среди педагогически запущенных подростков немало таких, кто испытывал и нередко продолжает испытывать отрицательное влияние своей микросреды: аморальной атмосферы семьи, дурного ближнего окружения. Естественно, что человеку, который начинает присматриваться к такому подростку, прежде всего бросаются в глаза его недостатки. Между тем важно увидеть в личности положительное, перспективное, что даст основу для строительства всей работы по перевоспитанию.

Изучение учащегося преследует несколько задач:

- выявить наиболее благоприятные для обучения и воспитания особенности и возможности ребенка;
- вскрыть недостатки его личности и дефекты организма;
- определить эффективность используемых средств его обучения и воспитания.

На разных этапах работы с учащимися эти задачи имеют для педагога свою специфику. На I этапе работы семейный социальный педагог должен составить самое общее представление об учащемся. На II этапе — выявить наиболее сильные стороны и достоинства учащегося, а также его недостатки; составить коррекционную программу педагогических воздействий, которая будет отражена в плане индивидуальной работы с подростками. III этап изучения — это определение результативности педагогического влияния на данного школьника.

Процесс воспитания требует комплексного подхода. Так же комплексно надо подходить и к определению эффективности педагогического влияния. Одно из условий комплексного подхода к оценке эффективности педагогического воздействия на учащегося — оценка его развития в условиях общения, познания и труда; другое — сравнительная оценка развития учащегося и условий его жизни (микро- и макросреды).

В процессе изучения взаимоотношений учащегося с микросредой выявляются самые общие оценки личности:

- 1) поведение учащегося вполне соответствует микросреде, его развитие обусловлено этим микросоциумом;
- 2) поведение учащегося выше, лучше моральных условий его микросреды;
- 3) поведение учащегося ниже нравственного уровня его микросреды.

Для изучения личности трудного подростка можно использовать различные методы: наблюдение, беседу, анкетирование.

Детальное, глубокое и разностороннее изучение учащихся можно осуществлять по программе-схеме Л.М.Зюбина. Минимально не-

обходимая диагностика трудновоспитуемости, по его мнению, включает в себя «данные по следующим параметрам: критерии сопротивляемости педагогическим воздействиям, характеристика ведущих качеств личности или основных недостатков, отношение к ним и отрицательным свойствам, уровень саморегуляции поведения» [17].

Схема изучения ребенка в условиях ближайшей микросреды включает:

- получение информации об истории развития ребенка и состоянии его здоровья;

- получение сведений об особенностях социальной обстановки, в которой растет ребенок (семья, коллектив сверстников в детском саду, школе и других учреждениях);

- выявление особенностей поведения и деятельности ребенка (в процессе обследования, а также в семье, школе, различных ситуациях);

- создание дифференцированной характеристики развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребенка.

Используя предложенную схему, специалист может дать общую оценку уровня развития ребенка, описать трудности, оценив степень их сложности и глубины, выделить факторы, связанные с появлением этих трудностей, определить сферы воздействия для устранения или ослабления остроты проблем и в итоге — разработать коррекционную программу или предложения по психотерапии, обеспечить восстановление интереса к знаниям, нормальную систему потребностей, разбудить неудовлетворенность собой, «снять» обиду и озлобленность, грубость, эмоциональную обедненность.

История развития ребенка все чаще называется *психологическим анамнезом* (как синоним понятия «история индивидуального психологического развития ребенка»). Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс дают схему истории развития ребенка, включающую основные вехи этого процесса, признаки, имеющие важное диагностическое значение. Отдельные пункты в ней подлежат существенной конкретизации в зависимости от многих условий, которая строится по возрастному принципу и может быть полезна в работе семейного социального педагога.

При беспокоящих особенностях поведения ребенка следует попытаться получить у родителей возможно более точные ответы на следующие вопросы: в чем они видят проблему? С чем связано нежелательное поведение ребенка? Что они уже предпринимают в настоящее время для устранения проблемы? Какова, по их мнению, их собственная роль в возникновении и возрастании трудностей ребенка?

Предлагаемые методы изучения трудных детей и подростков весьма относительны. Ясно, что один и тот же подросток может объединять в себе черты различных групп типизации трудных уча-

щихся. Идеальная систематизация невозможна вообще, потому что личность человека чрезвычайно сложна. Поэтому главная задача любого исследования — выявление ведущих свойств личности и выбор соответствующих им главных направлений работы.

Процесс преодоления трудновоспитуемости состоит из нескольких этапов: диагностического, прогностического, исполнительного.

Диагностический этап определяет взаимоотношения между субъектом, объектом и окружающей средой. Это центральное направление диагноза трудновоспитуемости, включающее характеристику отклонений от нормы, причины педагогической невосприимчивости.

Прогностический этап — здесь происходит формирование цели перевоспитания на основе диагностических данных и определяются задачи прогноза: выявляются причины нежелательного поведения и нахождение оптимального варианта перевоспитания; определяются и планируются меры по улучшению микроклимата в семье, в школе, нормализуются отношения педагогически запущенного подростка с окружающими с целью снятия нежелательных рецидивов отрицательного поведения.

Прогнозирование включает в себя и компонент «проектировки» личности, на необходимости которой настаивал А. С. Макаренко. *Прогноз* — первое звено в материализации цели перевоспитания конкретного ребенка. Вторым звеном будет *план перевоспитательной работы*, в котором детализируется общая программа по датам и методам педагогической деятельности. Будучи общей программой, прогноз рассматривается и как конкретизированное содержание перевоспитания для определенного ученика.

Исполнительный этап — это практическая работа по перевоспитанию. Начинается она с разработки плана конкретной программы нормализации психической и социальной жизни ребенка. Указываются способы деятельности, сроки, исполнители. Отводится значимая роль самовоспитанию с целью мобилизации внутренних резервов личности на преодоление нравственных пороков.

В процессе длительной работы в качестве семейного социального педагога автор данного учебного пособия разработала «Типологию педагогически запущенных детей и методику работы с ними» (табл. 5), в основе которой — исследование Е. И. Петухова.

Итак, в каждом конкретном случае влияние на трудного ребенка должно сочетаться с воздействием на окружающую его среду и быть индивидуальным в соответствии с причинами и характером искажения нравственной позиции подростка, особенностями ситуации, условиями его жизни и воспитания.

Приведем пример патогенной и корригирующей роли внимания к ребенку с задержкой психического развития со стороны школьного учителя. Ребенок учится плохо и поэтому постоянно находится в травмирующей ситуации. Учитель «записал его в разряд

Типология педагогически запущенных детей и методика работы с ними

Основные особенности школьников, относящихся к I группе педагогической запущенности	Задачи, примерные виды деятельности и формы занятий с I группой учащихся
<i>«Условно благополучные»</i>	
<p>В этой группе отклонения от нормы в нравственном развитии незначительны. У педагогов и других лиц они беспокойства не вызывают. Отношение к учебной деятельности в основном положительное, но различной степени стойкости. Нарушения дисциплины не характерны для поведения, в основном ситуативны. На учете в инспекции могут состоять из-за случайно совершенного проступка</p>	<p>Особенностью педагогических воздействий является их умеренность. Норма в данном случае — соблюдение педагогического такта, избегание заласкивания и излишней грубости, а также разумная требовательность. Главным направлением педагогической работы является оптимизация деятельности школьников. Досуг берется под контроль. Важное направление — содействовать развитию положительных качеств в ребенке</p>
Основные особенности школьников, относящихся ко II группе педагогической запущенности	Задачи, примерные виды деятельности и формы занятий со II группой учащихся
<i>«Непослушные»</i>	
<p>Основная черта у подростков в качестве новообразования — отрицательное отношение к учебной деятельности. Нежелание учиться может быть весьма стабильным. Наблюдается расслабление воли. Нарушение дисциплины может быть стойким и нестойким. Несовершеннолетние сознают недостаточность своего поведения, но и положительные примеры не стали их убеждениями. На этом уровне находятся чаще всего дети, имеющие слабый тип нервной деятельности. Начинает возникать эмоционально-смысловой барьер. Отмечается стремление уйти из-под контроля семьи</p>	<p>Здесь выдвигается и решается неотложная задача — удержать от правонарушения. Необходимо активно использовать словесные методы педагогического воздействия, развивать познавательные интересы и потребности, установить шефство над подростком, вовлечь его в конструкторско-изобретательскую деятельность. Нужны моральные поощрения. Необходимо усилить влияние родителей на ребенка, которые всерьез могли бы заняться его воспитанием, попытаться восстановить и развивать нормальные формы общения в семье</p>

Основные особенности школьников, относящихся к III группе педагогической запущенности	Задачи, примерные виды деятельности и формы занятий с III группой учащихся
<i>«Дезорганизаторы»</i>	
<p>Ведущим новообразованием в поведении становится стремление подростка к дезорганизации официального порядка. Дезорганизованность выступает как средство социальной защиты и компенсации ущерба, переживаемой несовершеннолетним. По этой причине у подростка наблюдаются индивидуализм, неуживчивость, стремление к привилегированному положению, притеснение слабых, тяга к бесцельному времяпрепровождению. Недисциплинированность становится нормой поведения. Ее проявления стойки и осмысленны. Нередко подросток выступает и как организатор беспорядков, однако проступки имеют большей частью ситуативный характер</p>	<p>Рекомендуется усиление жесткости мер дисциплинарного воздействия и контроля за выполнением правил для учащегося. Ни один проступок не должен оставаться незамеченным и неразобраным вместе с подростком. Следует усилить правовую пропаганду. Рекомендуется включить подростка в интересную общественно полезную деятельность, проводимую совместно с его сверстниками</p>
Основные особенности школьников, относящихся к IV группе педагогической запущенности	Задачи, примерные виды деятельности и формы занятий с IV группой учащихся
<i>«Неподдающиеся»</i>	
<p>Наблюдается устойчивый комплекс негативного отношения к учебной деятельности. Недисциплинированность и стойкая пассивность в учебной группе. Ярko проявляются асоциальные действия, цинизм, грубость, озлобленность, агрессивность и осознанность совершаемых проступков. Нередко эти проявления выступают средством психологической защиты. По мере усиления личностных деформаций (под влиянием группового давления и внутренних ориентаций) ослабляется и искажается система самоконтроля и саморегуляции. Самооценка извращена. Наблюдается невосприимчивость к педагогическим влияниям</p>	<p>Взрослым следует категорично и строго соблюдать обязательные требования, однако в доброжелательном тоне. На первом месте — индивидуальный подход к ребенку и влияние через коллектив. Принцип доверия должен сочетаться со строгим систематическим контролем. Возможен метод взрыва и изоляции. Меры по оздоровлению условий жизни и воспитания подростков, удержание их от перехода на преступный путь. Внушение неотвратимости наказания. Необходимо вызвать острый интерес к какой-либо положительной деятельности и по возможности включиться в нее</p>

неуспевающих» и «махнул на него рукой». Вследствие этого ученик, оказавшись без внимания педагога, стремится компенсировать несправедливость доступными ему средствами. Обычный способ — это демонстративно плохое поведение. Теперь внимание учителя, пусть даже негативное, неизбежно приковано к плохому ребенку.

В таких ситуациях, по мнению М. Раттера, «курс психологической коррекции строится на двух содержательных аспектах: во-первых, для ребенка разрабатывается программа обучения, учитывающая его реальные способности; во-вторых, проводится консультативная работа с учителем, в ходе которой ему объясняют патогенную роль его поведения» [Помощь трудным детям: Пер. с англ. — М., 1987]. Эффективным является простой прием: предлагается не обращать внимания на плохие поступки ребенка и хвалить его за малейшие успехи.

Результативность перевоспитания зависит от условий существования:

- единства педагогических влияний;
- наличия сплоченного детского коллектива, с которым трудный подросток связан системой ответственных зависимостей;
- наличия деятельности, в которой трудный подросток может утвердить себя с положительной стороны;
- использования школой воспитательных возможностей семьи;
- согласованности действий учителей и родителей.

В процессе воспитания, перевоспитания и самовоспитания весьма существенную роль играют педагогический оптимизм, проектирование положительного развития детского коллектива и каждого ребенка.

Воспитание на положительном примере характерно для российских школ, имеющих позитивный опыт.

Например, в средней школе № 2 г. Вологды за двадцать лет ни один ученик не был исключен из школы. Здесь неукоснительно соблюдаются следующие правила оптимистического отношения к учащимся, которые охотно поддерживают и родители:

1. Кто не любит детей, свою работу, тот не имеет шансов на успех, на счастье творческого труда.

2. Меньше замечаний и раздражающих интонаций! Больше приемов, побуждающих учащихся к самоанализу и самооценке!

3. Нельзя воспитывать на крике, приказе и оскорблении. Главный показатель качества воспитания — «непуганые дети». Недостатки учащихся должны вызывать у педагогов не озлобление, а озабоченность.

4. Учитель обязан быть щедрым на похвалу и скупым на порицание. Порицание должно звучать оптимистично, включать в себя элементы личного огорчения педагога и его веру в будущие успехи воспитанника. Добрыми к детям должны быть и родители.

5. Надо верить в ученика, особенно же следует доверять коллективу. Лучше ошибиться в доверии, чем оскорбить детей скепсисом и недоверием.

6. Индивидуальный подход к ученику.

В настоящее время педагогический оптимизм рассматривается как одно из условий перевоспитания личности ребенка в коллективе. Педагоги-практики часто делятся опытом своей работы в этом направлении, отмечая большие возможности его использования в воспитании сознательной дисциплины у учащихся. Однако ясного представления о том, что же обеспечивает успех в каждом конкретном случае, как правило, нет.

Отечественная педагогика всегда отстаивала идею взаимосвязи методов воспитания и перевоспитания, осуждала практику «уединенного средства» (термин А. С. Макаренко), т. е. изолированного применения какого-то одного метода.

Методы перевоспитания призваны: с учетом содержания и устойчивости трудновоспитуемости оптимально использовать многообразие средств, координировать различные влияния при решении конкретных воспитательных задач, активизировать самого воспитанника на преодоление у него отрицательных качеств и вредных привычек.

По отношению к трудным подросткам необходимо иметь в виду три важных момента: 1) что происходит; 2) как происходит; 3) как надо действовать в процессе перевоспитания.

Мастерство перевоспитания состоит, по меньшей мере, из пяти основных элементов:

- 1) научного педагогического мышления;
- 2) высокой педагогической эрудиции и психологического чутья;
- 3) педагогического такта и педагогической этики;
- 4) развитых организаторских способностей;
- 5) методики и стиля воспитания, выработанного учителем на основе своего опыта.

Перевоспитание выполняет важную роль в формировании коллектива и личности, оно призвано устранить трудности и препятствия на пути их развития.

Функции перевоспитания разнообразны и представляют собой:

- интенсификацию положительного развития сил и способностей воспитанников за счет устранения неблагоприятных условий и преодоления внутренних предпосылок трудновоспитуемости;
- устранение дисгармонии в формировании ведущих качеств личности и изменение ее отношений к себе в соответствии с требованиями общества;
- устранение результатов неправильного воспитания и исправление ошибок, допущенных в развитии данного ребенка;
- активизацию усилий самой личности на преодоление отрицательных явлений в собственном поведении и среди других детей.

Перевоспитание осуществимо лишь при решении целого ряда задач.

1. Использование социальных условий, воспитательных возможностей нашего общества для устранения влияния нездоровых внеш-

них воздействий, порождающих и поддерживающих трудновоспитуемость.

2. Применение лечебно-педагогической работы по исправлению внутренних предпосылок трудновоспитуемости.

3. Исправление ошибок, допущенных в семейном и школьном воспитании, которые надо признать объективно. Например, из 320 анкетированных правонарушителей в детском приемнике-распределителе 87 % довольно четко видят недостатки поведения родителей и учителей, а 41 % даже понимают связь между своими недостатками и теми ошибками, которые допускают их родители и учителя. Надо также нормализовать конфликтные отношения между воспитателями и детьми: 37 % трудных детей вообще не любят школу, 65 % — имеют нелюбимых учителей, 30 % — считают оценки несправедливыми, 45 % — постоянно конфликтуют с учителями по самым различным причинам. Нормализовать отношения с трудным ребенком в процессе перевоспитания — задача прежде всего классного руководителя, который обязан изменить мнение родителей о таком ребенке и организовать индивидуальную работу с ним.

4. Устранение пробелов и искажений в психическом развитии ребенка:

а) следует сосредоточить внимание на умственном развитии трудного школьника, его нравственных отклонениях;

б) в совместной работе школы, семьи и других социальных институтов воспитания установить более разумный гигиенический режим в социуме, при котором рационально чередуются труд и отдых, не допускается перегрузка учебной деятельностью;

в) осуществлять тщательное медицинское обследование трудновоспитуемого ребенка и его лечение;

г) вести психологическую коррекцию данной личности.

5. Проведение психологической и практической подготовки подопечного к самовоспитанию и руководство этим процессом. Эта задача требует активной позиции и самого подростка.

6. Применение социально-правовых мер коррекции несовершеннолетних правонарушителей.

Жизнь показывает, что традиционные методы воспитания не оказывают нужного воздействия на трудных детей и подростков. Возникает необходимость искать новые подходы. Первыми в этом отношении выступили А. С. Макаренко и С. Т. Шацкий. В дальнейшем в изучение данной проблемы включились многие педагоги и психологи, в том числе Л. С. Выготский, Т. Е. Конникова, Э. Ш. Натанзон, Л. С. Славина, В. А. Сухомлинский и др.

Результаты воспитательной работы во многом зависят от ее содержания, которое определяется целями воспитания. «Я под целью воспитания, — писал А. С. Макаренко, — понимаю программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю

ваю все содержание личности, т.е. и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания — решительно всю картину человеческой личности...» [27, с. 129].

В повседневной практике воспитателю приходится постоянно корректировать поведение воспитанников, развивать нужные качества личности и черты характера, преодолевать недостатки. В этих случаях воспитатель использует разумные методы и приемы педагогического влияния, составляющие его педагогический инструментарий.

Как показывает анализ научной литературы, в педагогике еще нет единого взгляда на сущность общих методов воспитания, нет и общепринятой их классификации. Весьма характерна в этом отношении развернувшаяся в 1970-е годы на страницах журнала «Советская педагогика» дискуссия о классификации методов воспитания, в которой высказывались различные точки зрения по обсуждаемому вопросу. Серьезной трудностью на пути его решения является неразработанность понятий «метод воспитания» и «методика воспитания», а также убедительного основания классификации методов и методик воспитания.

Думается все же, что наиболее убедительным является определение И. С. Марьенко: «Методы — способы непосредственных и опосредованных влияний на личность. Причем под способом влияния понимаются все педагогические влияния (личностные качества учителя, коллектива и отдельных сверстников, вся инструментовка педагогического процесса и так далее), направленные на всестороннее воспитание учащегося» [29, с. 100].

Под приемом принято понимать часть метода, его деталь. Методы и приемы нередко меняют свои функции. Иногда они незаметно переходят из одного состояния в другое. Так, в ходе беседы может возникнуть необходимость дать разъяснение по какому-либо вопросу. В этом случае разъяснение выступает как прием. Может быть и наоборот. При разъяснении может появиться необходимость использовать беседу как прием метода убеждения. Таким образом, методы и приемы диалектически взаимосвязаны друг с другом.

Известный педагог Э. Ш. Натанзон своеобразно раскрывает методику перевоспитания трудных детей [30]. Используя его концепцию, автор данного учебного пособия считает возможным придерживаться такой методики работы, но вносит свои коррективы.

Для выбора нужного метода и приема перевоспитания ребенка весьма важно предварительно определить характер и преобладающие мотивы поведения и поступков, психическое состояние и внутренний мир воспитанника. Затем необходимо создать ситуацию, в которой ребенок вынужден будет менять свое поведение. Действия и поведение воспитателя должны вызывать у ребенка положительный эмоциональный отклик, новое отношение к сво-

им поступкам, что и должно послужить причиной дальнейших изменений в поведении трудного ребенка к лучшему.

В каждой педагогической ситуации большое значение приобретает не только содержание слов, обращенных к ребенку, но и то, как они сказаны: интонация, мимика, поза воспитателя. О силе слова и о необходимости умело и осторожно с ним обращаться поучительно сказал В. А. Сухомлинский: «Слово — тончайшее прикосновение к сердцу; оно может стать и нежным, благоуханным цветком, и живой водой, возвращающей веру в добро, и острым ножом, и раскаленным железом, и когтями грязи. Мудрое слово доставляет радость, глупое и злое, необдуманное и бестактное приносит беду. Словом можно убить и оживить, ранить и излечить, посеять смятение и безнадежность и одухотворить, рассеять сомнение и повергнуть в уныние, вызвать улыбку и слезы, породить веру в человека и заронить неверие, вдохновить на труд и привести в оцепенение силы души. Злое, неудачное, бестактное, попросту глупое слово может оскорбить, огорчить, ошеломить, потрясти человека» [41].

Как правило, воспитанник не остается равнодушным к новой педагогической ситуации. Он глубоко переживает создавшееся положение, задумывается над происходящим. Это должно быть использовано для формирования нового отношения к учению, собственному поведению — возникшие мысли и чувства должны породить новые мотивы поведения. Например, прием проявления доброты, внимания и заботы пробуждает у учащегося радость, признательность, растроганность; просьба — готовность прийти на помощь, удовлетворение от возможности помочь. Оба приема способствуют установлению душевного контакта, улучшению взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками.

Зарождающиеся новые мысли и чувства, новые мотивы поведения одерживают победу над отрицательными, становятся ведущими в поведении воспитанника.

Другие приемы помогают исправить поведение, пробуждая чувства стыда, неловкости, разочарования, сожаления, раскаяния, которые способствуют преодолению отрицательных качеств и облегчают развитие положительных.

Такие приемы педагогического воздействия получили название *тормозящих*. На основе отрицательных чувств и осмысления случившегося у воспитанника возникает намерение воздержаться в дальнейшем от неблагоприятных поступков. Тормозящие приемы могут быть прямыми и косвенными: оценка поступка, необычный подарок, осуждение, наказание, приказание, предупреждение, возбуждение тревоги о предстоящем наказании, проявление возмущения, выявление виновных. Следовательно, воспитатель, искореняя причины нежелательных поступков детей, может идти двумя путями, дополняющими друг друга.

Наряду с тормозящими существуют *созидательные приемы* педагогического воздействия, которые содействуют улучшению взаимоотношений между воспитателем и воспитанником, установлению душевного контакта: проявление доброты или огорчения, внимания и заботы; обращение с просьбой; поощрение; авансирование личности; умение прощать.

Умение прощать — это необходимейшее качество для педагога. Важность его раскрывает Я. Корчак: «Самое главное, я полагаю, трезво оценивать факты, воспитатель должен уметь: любого в любом случае простить. Все понимать — это все прощать. Воспитатель, который вынужден брюзжать, ворчать, кричать, отчитывать, угрожать, карать, должен в душе, для самого себя, снисходительно отнестись к любому проступку, упущению и вине. Познал его, знал и, несмотря на это, продолжал любить. Он — воспитатель» [19, с. 38].

Созидательные и тормозящие приемы соединены в соответствующие группы, учитывающие общие, существенные их черты. Группировка облегчает их запоминание и использование на практике, так как название группы содержит важную информацию о ее значении, механизме и специфике ее воздействия.

Заслуживают внимания и другие приемы педагогического воздействия. Например, *приемы, вовлекающие воспитанника в совершение морально ценных поступков, в накопление опыта правильного поведения*: убеждение и личный пример, доверие, моральная поддержка и укрепление веры в свои силы, вовлечение в интересную деятельность, пробуждение гуманных чувств, нравственное упражнение.

Приемы, строящиеся на понимании динамики чувств и интересов воспитанника: опосредование, фланговый подход, активизация сокровенных чувств воспитанника.

Приемы со скрытым воздействием: параллельное педагогическое воздействие (косвенное воздействие на воспитанника через коллектив), мнимое безразличие, ирония, необычное приказание, мнимое одобрение, мнимое недоверие, выполнение определенного дела вместо воспитанника, развенчание. О каждом из них имеются разъяснения во многих публикациях. Раскроем лишь один прием — развенчание, сущность которого состоит в том, что воспитатель, противодействуя развитию зазнайства ученика, его избалованности, пользуется случаями, чтобы в присутствии одноклассников подчеркнуть какие-то его недостатки, которые мешают ему занять достойное место среди товарищей. Доказательства ослабят самомнение и снизят уважение к нему коллектива.

В опыте учителей выявлены приемы, протекающие почти незаметно для воспитанников. Они названы *вспомогательными*.

К ним относятся: организация внешней опоры правильного поведения, отказ от фиксирования отдельных проступков.

В практике также применяется *метод взрыва*, т. е. пробуждение у воспитанника сильных чувств, ведущих к быстрым коренным изменениям в сознании и поведении. Впервые об этом методе сказал А. С. Макаренко.

Итак, рассмотрев различные способы влияния на трудного ребенка, следует отметить, что единой точки зрения на подход к педагогически запущенным детям до сих пор нет. Пока что среди большей части общества и педагогов бытует мнение о необходимости усиления наказаний, репрессивных мер. Автор данного учебного пособия разделяет это мнение лишь применительно к преступнику-рецидивистам. Что касается трудных подростков, важнее говорить не об усилении наказаний, а об организации глубокой индивидуализированной, всесторонне продуманной воспитательной работы с ними, о включении их в содержательную деятельность коллектива, о правильном личном подходе каждого взрослого человека к ним.

Педагоги высказывали свое мнение об отношении трудных подростков к ласке и одобрению, а также к наказанию и строгости, граничащей с резкостью. Они поддерживают известное высказывание А. С. Макаренко: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [27]. Соединение требований к личности и уважения к ней не две разные вещи, а одно и то же.

Анализ работ А. С. Макаренко по проблемам семейного воспитания («Книга для родителей» и «Лекции о воспитании») позволяет констатировать тот факт, что им разработана *методика воспитания в семье и выделен ряд ее особенностей*.

Во-первых, он отмечает невозможность существования каких-либо раз и навсегда данных «рецептов» на все случаи жизни. Даваемые им рекомендации достаточно избирательны. Они дополняются опытом самих родителей и традициями народной педагогики.

Во-вторых, он указывает, что правильное воспитание в семье возможно только в том случае, если родители знают особенности своей семьи и находят правильные методы воспитания детей.

В-третьих, А. С. Макаренко подчеркивает необходимость осознания родителями, кого они воспитывают. Только при этом условии семейное воспитание будет эффективным.

В-четвертых, родители должны научиться понимать специфику методики семейного воспитания.

В-пятых, педагог убежденно говорит о том, что основой семейного воспитания является разумность и точность, вытекающая из способности анализировать детскую жизнь, возникающие в ней отношения и их результаты.

В-шестых, им подробно освещаются диалектические различия и связи методики школьного и семейного воспитания.

В своей методике школьного и семейного воспитания А. С. Макаренко рассматривал вопрос о *наказаниях* и дифференцировал их. В условиях школы применение наказания он считал естественным и необходимым. В условиях семьи наказания не нужны, если между родителями и детьми с самого начала устанавливаются доверительные отношения. По мнению педагога, это самый правильный путь воспитания в семье. Однако, если воспитание запущено и без наказания не обойтись, наказывать нужно.

Он считал допустимыми следующие виды наказания: задержка удовольствия или развлечения, задержка карманных денег — и утверждал, что применение родителями физических наказаний говорит только об их бессилии и педагогической безграмотности.

Наказание, по его мнению, очень трудная вещь, которая требует от воспитателя огромного такта и осторожности. Оно должно удовлетворять следующим требованиям:

- 1) не причинять страдания (физического или нравственного);
- 2) воспитывать, т. е. наказанный должен точно знать, за что он наказан, и понимать смысл наказания;
- 3) быть индивидуальным и разрешать конфликт, не создавая новых;
- 4) в наказании важно не столько его содержание, сколько сам факт его наложения;
- 5) наказывать можно лишь в тех случаях, когда ребенок открыто и сознательно идет на нарушение общепринятых норм;
- 6) наказание отменяется, если ребенок сознает свою вину и обещает исправиться (если это заявление не является обманом);
- 7) в наказании должны быть традиции и норма для того, кто его применяет, и др.

А. С. Макаренко был первым советским педагогом, сумевшим раскрыть возможности использования *поощрения*. Поощряя воспитанника, педагог стремился развить в нем чувство собственного достоинства. В постановке перспектив он предлагал применять очередность поощрений, которую условно назвал «лестницей». Она выглядела так: премия — подарок — денежная премия — благодарность.

Выбор конкретных поощрений — творческая задача для родителей. Выбирая меру поощрения, необходимо помнить, что «детская радость, удовольствие, развлечение должны предоставляться детям не в качестве награды за хорошие поступки, а в естественном порядке удовлетворения правильных потребностей. То, что ребенку необходимо, нужно дать ему при всех условиях, независимо от его заслуг, а то, что для него ненужно или вредно, нельзя давать ему в виде награды» [26]. Таково мнение педагога.

Что касается поводов для поощрения, то он указывал, что ни в коем случае детей нельзя премировать за послушание и хорошее отношение к родителям. Можно премировать за хорошую учебу, за

выполнение трудной работы, но и в этом случае нельзя объявлять о награде заранее, ибо она превратится в подкуп.

Одним из условий эффективности применения поощрений и наказаний в семье является то, насколько значим для ребенка авторитет родителя. Семья есть большое и ответственное дело, родители руководят этим делом и отвечают за него перед обществом, перед своим счастьем и перед жизнью детей. Если родители это дело делают честно, разумно, если перед ними поставлены значительные и прекрасные цели, если они сами всегда дают себе полный отчет в своих действиях и поступках, тогда у них есть и родительский авторитет, и не нужно искать для него никаких иных оснований, и тем более не нужно придумывать ничего искусственного.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы обратить внимание, что, как уже говорилось, А. С. Макаренко был первым советским педагогом, который теоретически обосновал применение поощрения и наказания, разработал и внедрил в воспитательную практику методику, основой которой является органичное сочетание уважения и требовательности к человеку, направленное на развитие личности. При этом он не устал подчеркивать, что поощрение и наказание, вырванные из системы методов воспитания и применяемые отдельно, не принесут положительных результатов.

Педагогическое наследие А. С. Макаренко содержит идеи, плодотворные для семейного воспитания в русле современных требований гуманизации воспитательного процесса. Тщательное изучение и творческое переосмысление его взглядов могут иметь существенное значение для современной теории и практики семейного воспитания. На этапе перестройки общества и духовного кризиса педагогической науки необходима целостная воспитательная система А. С. Макаренко, ибо он более полувека назад разработал концепцию воспитания завтрашнего дня.

Его методика поощрения и наказания зиждется на гуманистической основе, так как в любой ситуации воспитатель должен прежде всего помнить, что он имеет дело с человеком. Основой поощрений и наказаний в его теории является органическое сочетание уважения и требовательности к человеку. Назначение этих методов — укрепить человека, помочь ему приносить пользу другим. Он учил видеть перспективу, уметь прогнозировать положительное развитие каждого ребенка. Поощрение и наказание — средства стимулирования общественно ценного поведения и торможения социально неприемлемых явлений.

Анализ опросов, психолого-педагогической литературы и воспитательной практики выявил следующие тенденции:

- ориентация родителей на наказание;
- использование наказаний в качестве психологической разрядки родителей;

- недооценка воспитательных возможностей поощрения;
- неумение находить поводы для поощрения;
- абсолютизация роли поощрения и/или наказания;
- игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей ребенка при выборе конкретного поощрения и наказания;
- применение таких наказаний, которые являются насилием над ребенком, и пр.

Для наказаний в воспитательной системе А. С. Макаренко характерно то, что они несут в себе большой стимулирующий заряд и, наряду с осуждением отрицательного поступка как основной его нравственно-педагогической функцией, являются также формой выражения доверия воспитаннику. От примитивных наказаний, нацеленных на выработку элементарных социальных привычек, он шел к наказаниям, основной смысл которых заключался в формировании нравственных стимулов поведения воспитанников.

Идеи педагога-новатора А. С. Макаренко оказали огромное влияние на последующие исследования в области семейного воспитания. В работах В. Н. Гурова, Р. М. Капраловой, Ф. И. Кевли, С. В. Ковалева, Л. И. Краевой, И. В. Крупиной, Л. И. Маленковой, А. С. Спаковской, Е. Л. Тихомировой и других ученых они нашли дальнейшее развитие.

Наказание следует расценивать как насилие, если оно причиняет ущерб здоровью — физическому или психическому. Недопустимы физические наказания (избиение детей, постановка в угол, оставление без обеда, запираение в темной комнате и т. п.), запугивание, оскорбления, крик, брань, «бойкот молчанием», наказание трудом и др.

Таким образом, в применении поощрения и наказания детей в современной российской семье выделен ряд негативных тенденций, основной причиной которых является недостаточность психологических и педагогических знаний и умений у родителей. Поэтому основой совершенствования семейного воспитания является повышение уровня психолого-педагогической культуры отцов и матерей. Замечено, что трудные дети из-за дефицита внимания к ним в семье более податливы на ласку, уважение, доброту.

Применяя поощрения, следует руководствоваться следующими правилами.

1. Поощряется только тот положительный поступок, который является нерядовым для данного учащегося (или в данных условиях).

2. Любое поощрение должно вызвать у педагогически запущенного ребенка положительные эмоции.

3. Форма и цена поощрения должны как бы компенсировать те трудности, которые преодолел ребенок, совершив положительный поступок.

4. Форма и цена поощрения должны быть значимыми для данной личности, поэтому надо учитывать ее индивидуальные особенности.

5. Награда должна быть каждый раз, когда совершается нерядовой поступок.

6. Поощряя ребенка, следует указывать конкретный поступок, являющийся причиной награды.

7. Помните важнейшее положение: что бы ни случилось, не лишайте ребенка заслуженной похвалы и награды.

8. Никогда не отнимайте подаренного вами или кем бы то ни было.

9. Ребенок должен знать, что, несмотря ни на что, он хороший. И этого простого и главного утверждения родителей, учителей дети ждут каждый день.

10. Ребенку необходима своя доля свободы от приказаний, распоряжений, уговоров, порицаний, внушений взрослых. Будем помнить о внушаемости ребенка. Уважайте тайну ребенка.

11. Если обстоятельства вынуждают, приказывайте решительно и твердо, но обязательно весело и жизнерадостно.

12. Всегда учитывайте состояние ребенка.

13. Не унижайте ребенка.

14. Соблюдайте закон неприкосновенности личности. Определяйте только поступки, только конкретные действия. Не «ты плохой», а «ты сделал плохо», не «ты жестокий», а «ты жестоко поступил» (Леви В., 1987).

Нарушая перечисленные правила, мы рискуем потерять ребенка.

Сделаем краткие выводы. Педагогических методов и приемов существует множество. В вышеизложенном материале рассмотрены наиболее значимые из них, которые не разрушают нервную систему детей, а позволяют осуществлять социальному педагогу, родителям коррекцию их поведения на основе искренней заинтересованности в детских судьбах. Для всех случаев справедливо одно: какой бы проступок ни совершил ребенок, он нуждается в сочувствии. Оно ему не повредит, но растопит лед отчуждения и недоверия. Это первый шаг на пути к ребенку, чтобы правильно понять его, принять и вовремя помочь. При этом нельзя терять с ним эмоциональный контакт. Ребенок только тогда проходит эмоциональную школу чувств, когда он вовлекается в интересующие его продуктивные виды деятельности.

Выявлена следующая зависимость: чем в большей степени родители владеют психолого-педагогической культурой, тем успешнее они применяют методы воспитания. Соответственно выше уровень сформированной самостоятельности у детей и меньше сложностей в общении родителей с ребенком. Подростающий человек постепенно включается в сложный мир человеческих отношений и зависимостей. Не надо давать ему заранее точный рецепт пове-

дения в каждом случае, а следует учить ребенка самостоятельно ориентироваться в жизни и самому управлять своими поступками, чувствами и стремлениями, содействовать развитию у него чувства собственного достоинства. Для этого и нужно родителям владеть основами семейной педагогики. Но им необходимо помочь в этом.

Преодоление педагогической запущенности и трудновоспитуемости несовершеннолетних возможно только при объединении усилий, распределении функций, координации воздействий семьи, школы и других социальных институтов воспитания для создания гуманизированной, комфортной, безопасной и педагогически организованной среды. Посредником в этом взаимодействии выступает семейный социальный педагог.

3.2. Изучение семейного уклада и психолого-педагогической культуры родителей

Социальный педагог, хорошо зная семьи с конкретным жизненным укладом и их детей, сочетая коллективные и индивидуальные формы работы с родителями, способствует активизации воспитательных возможностей семьи и повышению ее психолого-педагогической культуры.

Изучение семьи и семейного воспитания предполагает многообразие методов исследования: теоретический анализ, наблюдение, посещение семей, систему характеристик опросных методов (адресованных родителям и детям), беседы, анкетирование, опытно-экспериментальную работу, монографическое изучение семей, ретроспективный анализ биографий, анализ творческих работ детей. При этом важно соблюдать неперемutable условие: каждый из методов выполняет по отношению к другим компенсирующую и контролирующую функции. Этим, конечно, не исчерпывается арсенал приемов и методов изучения семей школьников. Выбирать их следует, исходя из конкретных условий. Рассмотрим некоторые методы более подробно.

Теоретический анализ не только является основой исследования проблемы до начала работы, но и сопровождает все этапы работы.

Важное место отводится также *методу наблюдения*. Как каждый метод, наблюдение имеет свои положительные и отрицательные стороны. Плюсом является то, что оно непосредственно отражает действительность, максимально приближает изучающего к естественному ходу педагогических процессов, дает возможность наблюдать явления в те моменты, когда они появляются, видеть среду, в которой они существуют. Ограниченность наблюдения за-

ключается в том, что оно не обеспечивает возможность предвидеть, когда в исследуемом явлении появится нечто необходимое с точки зрения изучаемой проблемы. Поэтому использовались и другие методы.

Для достижения положительных результатов деятельности семейного социального педагога необходимо изучение влияния семьи на воспитание детей, и тут для него очень важно работать в тесном контакте с учителем, классным руководителем, затем в роли семейного социального педагога. Это позволило вести систематическое и длительное наблюдение: 1) за учащимися на уроках, на переменах, во внеклассной работе, в семье и других ситуациях, т.е. наблюдение за поведением школьника в естественных условиях его повседневной деятельности; 2) за родителями учеников во время посещения семей, родительских собраний, индивидуальных встреч, бесед, консультаций.

Метод ретроспективного анализа биографий раскрывается в сочинениях учащихся на темы: «Я и моя семья в прошлом, настоящем, будущем», «Я», «Моя родословная», «Моя мама» и др. Используя этот метод, надо проявлять доброжелательность и соблюдать педагогический такт. Обсуждать такие сочинения, цитировать их ни в классе, ни на родительских собраниях недопустимо. Метод позволяет косвенно изучить педагогическую атмосферу семьи, фиксировать в ней систему ценностей, симпатии ребенка к членам семьи.

Необходимую информацию о семье можно получить с помощью *анкетирования*.

Анкеты дают необходимый материал о воспитательной функции семьи, ее микроклимате, взаимопонимании между родителями и детьми, об организации досуга в семье, о совместных усилиях семьи и школы в воспитании детей.

Использование анкет важно тем, что полученные материалы обрабатываются методами математической статистики, что весьма ценно, и конечные результаты в этом случае становятся достоверными научными данными.

Анкета для массового опроса родителей школьников (карта семьи) позволила выяснить мнение взрослых о семейном укладе, об уровне психолого-педагогической культуры семьи, трудностях в воспитании детей, а также определить, какие представления имеют родители о своих педагогических умениях, как они оценивают свои воспитательные возможности (см. приложение 1).

Перед началом анкетирования проводится тщательный инструктаж, сообщаются цели и задачи исследования.

Вопросы анкеты сгруппированы в определенной логической последовательности, позволяющей характеризовать современную семью: ее уклад, функции, структуру, динамику развития, воспитательный потенциал, выявить общепедагогическую подготовлен-

ность отцов и матерей, их отношение к воспитанию детей и степень участия в нем.

Большинство родителей относятся к этой работе серьезно и отвечают на вопросы довольно обстоятельно.

Учитывая, что ответы в анкетах имеют субъективный характер, для полноты картины приходится их дополнять результатами, полученными при помощи других методов научного исследования. С этой целью составлены *стандартизированные характеристики на детей и их семьи*, которые заполняют классные руководители совместно с семейным социальным педагогом.

Вопросы стандартизированных характеристик распределяются на основе данных: об условиях жизни детей, состоянии их здоровья, о национально-этнических особенностях семьи, влиянии семейного уклада на социальное и психофизическое развитие детей; о направленности личности воспитанника, его эмоциональном состоянии, волевых качествах, уровне тревожности; об отношении отцов и матерей к воспитанию, методах и приемах педагогического влияния на ребенка в семье; о культуре общения взрослых с ребенком, трудностях в семейном воспитании.

Все данные карт семьи и стандартизированных характеристик подвергаются статистической обработке, информация выдается в абсолютных числах и процентах, графически и в виде коэффициентов связи.

Данные анкетного опроса показывают, что родители имеют представление о психолого-педагогической культуре семьи. Примечательно содержание, которое вкладывают взрослые в данное понятие. Это — взаимовыдержка, культура взаимоотношений, общность интересов, традиции в семье, умение родителей понимать детей, быть им другом, здоровые, личный пример, взаимоподдержка, т. е. речь идет об отношении в семье, бесконфликтности общения.

На вопрос об изменении представлений родителей о значимости психолого-педагогических знаний и умений в семейном воспитании родители старшеклассников дают в основном положительный ответ. В практике исследования, проводимого автором этого пособия, затруднились или ответили «нет» только два человека. При этом отметим, что проводится два или три опроса с интервалом в один-два года. Между опросами ведется целенаправленная работа с родителями. Родители сумеют увидеть свои ошибки в семейном воспитании: недостаточную заинтересованность делами своих детей, слабую связь со школой, нередко «потребительскую».

В ответе на вопрос: «Что вы считаете наиболее важным по отношению к своему ребенку?» — четко прослеживаются четыре направления в новых условиях жизнедеятельности: «хочу, чтобы мой ребенок выбрал самую перспективную сегодня профессию»; «был хорошо трудоустроен»; «чтобы обязательно учился после школы»; «любил свое Отечество».

Анализ карт семьи и стандартизированных характеристик показывает, что в семьях, где *семейный уклад позитивный*, культура общения носит демократичный, доверительный характер, редко проявляется тревожность у детей. При *противоречивом семейном укладе* чаще наблюдаются тревожность у детей, авторитарный и либеральный стили общения. *Неблагополучный семейный уклад* характеризуется в большей мере конфликтно-агрессивными отношениями между членами семьи, в отношении детей применяются наказания. Кроме того, в ответах отмечаются затруднения у учащихся в учебно-познавательной сфере и школьная тревожность. Именно здесь трудности в семейном воспитании испытывает каждая вторая семья.

Для получения более полной, интересной и объективной информации о воспитательных возможностях семьи в ряде случаев возникает необходимость по одним и тем же проблемам воспитания одновременно опросить родителей и детей, сопоставляя их ответы. Так, опрос автором этого пособия подростков, старшеклассников (249 человек) и их родителей по вопросам поощрения и наказания выявил следующую картину.

Вопросы родителям:

1. За что и как вы поощряете детей?
2. За что и как вы их наказываете?

Вопросы детям:

1. За что и как тебя поощряют родители?
2. За что и как тебя наказывают родители?

Если говорить о поощрении, то у 90 % родителей главным поводом для поощрения являются хорошая учеба и выполнение работы по дому. 38 % опрошенных поощряют детей материально (подарки, деньги, поездки и т.д.), 59 % отцов и матерей словесно благодарят детей за домашние дела, 2 % родителей поощряют за честность, 1 % респондентов благодарят поцелуем. Как показывают анкетные данные, отмечается недостаточная эмоциональная поддержка родителями своих детей. Родительская любовь измеряется в большинстве своем материальными стимулами. Они скупаются на проявление своих чувств, а это травмирует душу ребенка.

По мнению детей, 94 % родителей поощряют их похвалой и материально за выполнение различных домашних поручений, за успешную учебу, примерное поведение, за хорошее отношение к родителям, 6 % детей заметили проявление ласки и подъем настроения у родителей в качестве поощрения. В своих ответах учащиеся называют лучшей мерой поощрения материальный стимул. Итак, родители и дети отмечают стереотипные мотивы поощрения: успешная учеба, поведение, хорошее отношение к родителям, помощь, а меры поощрения у них разные. Если большинство родителей используют для похвалы слова благодарности, то дети предпочитают материальное вознаграждение.

Что касается вопроса о наказаниях, то они имеют место в семьях: 40 % родителей наказывают детей за плохое отношение к учению, нежелательное поведение на уроках, 34 % — за долгие отлучки из дома, поздние прогулки, за грубость, лень, ложь, и только 26 % семей считают, что они обходятся без наказаний.

По мнению детей, их наказывают следующим образом: 56 % родителей «ругают на повышенных тонах», 14 % отцов и матерей «читают мораль» или устраивают бойкот, не отпускают гулять, 3 % родителей плачут, в 27 % семей наказания отсутствуют. Как показало исследование, это в основном семьи с благополучным укладом и весьма высоким уровнем психолого-педагогической культуры. Мотивацией для наказания служат: неуспех в учении, необдуманное поведение, грубость, позднее возвращение домой, неисполнительность, лень, упрямство. Виды наказаний: словесные укоры, порицания, нередко в грубой оскорбительной форме, бойкот, лишение удовольствий, физические наказания.

Таким образом, мнения родителей и детей в вопросе о причинах наказания совпадают: негативное отношение к учению, непослушание, лень, обман, грубость. Но мнения расходятся в вопросах о видах наказания. Дети более открыто указали, как их наказывают, и дали оценку этому. Так, бойкот и телесные наказания они считают излишне жестокими мерами, что зачастую служит поводом для замкнутости, неуверенности в себе, чувства морального дискомфорта, обидчивости. В результате ранимости детей и несдержанности родителей возникают конфликтные ситуации. Это происходит в семьях с противоречивым и неблагополучным укладом жизни, где образовательный и культурный уровень родителей невысок.

Приемлемой мерой наказания половина опрошенных учащихся считают спокойный разговор, обсуждение поступка. Другая половина высказались за лишение каких-либо удовольствий, принуждение исправить ошибку и молчание. Нотации родителей вызывают чувство раздражения.

Дети отдают предпочтение таким методам воспитания, как одобрение, осуждение, личный пример, убеждение, требование, контроль. С их точки зрения, *убеждение — лучший метод воспитания*. При этом учащиеся видят связь между методами воспитания и теми качествами, которыми они обладают. Так, школьники отмечают, что в тех семьях, где поощряется помощь по дому, они довольны тем, что могут ее выполнить. Ласка и любовь родителей воспитывают в них желание помогать людям, готовность исправить свою ошибку. В то же время дети отмечают, что ссоры, скандалы, постоянные упреки, запреты влекут за собой упрямство, грубость, скрытность, озлобленность, подавляют волю. Добавим: снижают психологическую выносливость и интеллектуальный потенциал. По мнению А. С. Макаренко, «из забитых и безвольных детей выходят либо

слякотные, никчемные люди, либо самодуры, в течение всей своей жизни мстящие за подавленное детство» [26].

Семьи, где родительская любовь принимает те или иные уродливые формы, требуют к себе пристального внимания семейного социального педагога и его помощи в изменении воспитательной позиции родителей. Необходимо целенаправленное воздействие на родителей с учетом их подготовленности к воспитанию детей.

Изучение семьи — весьма сложное дело, требующее от специалиста понимания ее специфики, умения устанавливать с родителями деловые взаимоотношения, чтобы добиться результата.

Определенную помощь окажет семейному социальному педагогу такой метод, как *методика незаконченного предложения*. Родителям предлагается в быстром темпе закончить следующие предложения:

1. В школе, где учится мой ребенок, мне нравится ...
2. В школе, где учится мой ребенок, меня беспокоит ...
3. Когда я затрудняюсь принять правильное решение в вопросах воспитания, я ...
4. Мне хотелось бы побеседовать с учителем о ...
5. Меня беспокоит в моем ребенке ...
6. Если бы я был на месте учителя (классного руководителя), то ...

Сопоставление ответов может помочь специалисту лучше понять условия семейного воспитания, проблемы, связанные со школой, более обоснованно подготовить рекомендации, советы.

Анализ материалов по использованию данного метода исследования показывает, что сегодня родителей беспокоят проблема общения детей друг с другом в классе, неумение детей устанавливать контакты с учителями, нерадивое отношение детей к учению, бесцельное времяпрепровождение, грубость, а также недостаток знаний о половых возрастных и индивидуально-психологических особенностях детей.

Изучению семьи весьма успешно способствует *беседа семейного социального педагога с родителями*. Получение информации при этом основано на вербальной коммуникации исследователя и респондента, на прямом социальном взаимодействии, что определяет большие возможности этого метода. Личный контакт поможет глубже понять мотивы респондента, его позицию. Гибкость этого метода обеспечивает хорошую адаптацию к различным ситуациям, способствует пониманию мотивов отдельных ответов собеседника. Исследователь не просто получает информацию, но, учитывая реакцию отвечающего, может в соответствии с ней направить беседу в необходимое русло. Начать целенаправленно разговор специалисту поможет «Карточка семьи» в приложении 5, на основании которой выясняются уклад жизни семьи и уровень ее психолого-педагогической культуры, индивидуальные особенности ребенка, замеченные недостатки в семейном воспитании, фиксиру-

ются особенности семьи, которые необходимо учесть школе при воспитании ребенка, и намечается план индивидуальной работы с семьей на ближайшее время.

Беседа с родителями может быть результативной при определенных условиях. Прежде всего она проводится после того, как между родителями и специалистом установлены уважительные отношения. К каждой беседе нужно тщательно готовиться, намечать план предстоящего разговора, вести его сдержанно, тактично. При этом необходимо строго следить за тем, чтобы ответы респондентов были свободны от влияния личных отношений, установившихся между собеседниками, не зависели от способа постановки вопроса.

Однако следует учитывать, что одной беседы часто недостаточно. Требуется несколько встреч с родителями. Практикуется посещение ребенка на дому (по просьбе родителей), которое дает возможность увидеть педагогические просчеты семейного воспитания, обсуждать конкретные ситуации, реально складывающиеся взаимоотношения, когда родители могут быть более открыты.

Вопрос о посещении детей на дому на сегодня является спорным. С одной стороны, положительно то, что можно лучше узнать условия, в которых живет ребенок, и по возможности повлиять на их улучшение, посмотреть на вещи с новой точки зрения. С другой — отрицательно то, что происходит вторжение в личную жизнь семьи, создавая трудности установления необходимых контактов.

Р. Ричардсон в своей книге «Силы семейных уз: Руководство по психотерапии в помощь семье» (СПб., 1994) обращает внимание на моменты, о которых надо помнить.

1. Задавайте столько вопросов, на сколько у вас хватит времени. Чем больше вопросов, тем лучше. Помните: исследователь всегда готов узнать больше.

2. Особенно важно, чтобы вы не начинали эмоционально реагировать, защищаться, нападать или каким-нибудь другим способом отступать от роли исследователя. Если это происходит, измените тему или на время прервите разговор.

3. Стройте свои вопросы так, чтобы они были «настоящими» вопросами.

4. Постарайтесь избегать вопросов, начинающихся с «почему». Они обычно вызывают защитные реакции и объяснения. Вопрос «Почему вы так думаете?» вызовет реакцию обсуждения, в то время как вопрос «Что вы думаете об этом?» даст прямой и открытый ответ.

5. Подтверждайте свои интерпретации «проверяющими» вопросами. Проверяющие вопросы могут начинаться словами: «Вам действительно кажется ...?», «Вы имеете в виду ...?»

Анализ конкретных педагогических ситуаций побуждает взрослых сделать какой-то выбор, заставляет их всерьез реагировать на проблемные моменты в поведении ребенка. Сообща обсуждаются пути решения данных ситуаций и возможные последствия. Каж-

дый участник уясняет свою собственную точку зрения, учится формулировать проблему, развивает у себя умение слушать.

Опыт показывает, что положительная оценка семейным социальным педагогом тех или иных конкретных воспитательных действий родителей может существенно повысить уверенность последних в своих силах.

Более полное представление о воспитательном потенциале семьи, о личности родителей имеет социальный педагог, использующий *метод обобщения независимых характеристик*. Он устанавливает контакт с организациями по месту работы родителей, с домоуправлением, с соседями по квартире, с родительским активом школы. Накапливаются разнообразные сведения об отношении родителей к производственной деятельности, о нравственном климате семьи, ответственности отца и матери за воспитание детей. Этим методом следует пользоваться осмотрительно, проявляя тактичность.

Монографическое изучение семьи проводится в целях выяснения методов воспитания детей в семьях с различным укладом жизни, влияния конкретных условий на развивающуюся личность. Можно использовать генограмму трех поколений (развитие генеалогической истории семьи), знание которой делает возможным погружение в семейную историю со всеми ее социальными переплетениями. Это позволяет рассмотреть проблему с точки зрения различных систем отношений, семейной структуры, в которых много разных форм и возможностей, обращая внимание на те изменения, которые являются целью позитивной семейной терапии.

Сложность разрешения проблемы требует применения и других методов научно-педагогического исследования. Вопросы *интервью* сгруппированы следующим образом: получение достоверных данных о семье; уровень психолого-педагогической подготовленности родителей; отношение к воспитанию; использование различных методов воспитания в семье.

Получить необходимые сведения о семье помогает *тестирование* как способ психологической диагностики. Используются стандартные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений.

Тестовые методики обладают целым рядом достоинств: хороший тест аккумулирует в себе богатый клинический опыт, накопленный в психологии и смежных дисциплинах; дает четкий инструментарий в руки специалиста. Проблема заключается не столько в том, использовать или не использовать тесты, сколько в том, с какой целью они применяются.

Так, к бесспорным достоинствам тестов относится объективный характер процедуры, возможность перепроверки результатов. Она основывается на выполнении составителем тестов требований психометрии — репрезентативности, надежности, валидно-

сти. Если все эти психологические процедуры не выполнены по отношению к тесту, то его использование не носит научно обоснованного характера, а так же произвольно, как и в любой житейской ситуации понимание людьми друг друга. Результат будет зависеть от множества случайностей [1, с. 37].

Тесты хороши тем, что их можно применять непосредственно во время встреч с родителями на собраниях, занятиях; процедура тестирования и обработка его результатов занимают немного времени.

Немало полезной информации о семье дает *метод анализа творческой деятельности детей*, особенно всевозможных рисунков, которые дают возможность анализировать внутреннее состояние человека, его способности отражать мир своих переживаний, проблем. Этот метод несет информацию об общем эмоциональном восприятии ребенком семьи и о чувствах к отдельным ее членам.

Например, детям предлагается выполнить рисунки на темы: «Моя семья», «Любимые занятия в семье», «Выходной день нашей семьи», «Нарисуй свои печали», «Дерево, дом, человек» и др. Многие компоненты этого задания информативны: последовательность, в какой рисовали членов семьи (более значимые для ребенка члены семьи изображались первыми); расположение фигур на листе; отсутствие на законченном рисунке некоторых членов семьи; тщательность, с которой изображены отдельные члены семьи (чем выше этот показатель, тем большей симпатией и любовью ребенка пользуется данный член семьи). Этот метод позволил получить представление о субъективной оценке ребенком своей семьи, своего места в ней, об отношениях с другими ее членами, о конкретном типе семьи, об условиях семейной жизни.

Как пишет Г.Т. Хоментausкас в своей книге «Семья глазами ребенка» (М., 1989), причины популярности рисуночных методик следующие.

1. Процесс рисования оказывает исключительное, растормаживающее действие на ребенка, уменьшает напряженность, способствует установлению эмоционального контакта с ним.

2. Рисунки удобны в применении: простой инструментарий.

3. Рисунок семьи — высокоинформативное средство познания личности ребенка, отражающее то, как ребенок воспринимает себя и других членов семьи, какие чувства он переживает в семье.

Основными параметрами интерпретации рисунка, по мнению Л. П. Буевой, являются: «а) структура рисунка семьи (расположение фигур, сравнение состава нарисованной и реальной семьи). Она связана с переживаниями и воспринимаемыми внутрисемейными отношениями; б) особенности изображения членов семьи; в) процесс рисования, который обладает и психотерапевтическим действием. Ребенок как бы избавляется от внутреннего напряжения, проигрывает возможные решения ситуации. Однако требуется критическое осмысление принципов интерпретации рисунков [9].

Наблюдение за детьми в процессе рисования дает ценный материал для характеристики сильных и слабых сторон семейного уклада жизни.

3.3. Особенности семейной педагогики в перевоспитании детей с девиантным поведением

Своеобразие содержания и методов семейного воспитания обусловлено конкретным укладом жизни каждой семьи и заключается в обеспечении всестороннего развития детей. Их действенность зависит от знания родителями психологических особенностей, от усвоения детьми нравственного опыта на ранних этапах развития, от учета чувства взрослости подростков и старшеклассников.

Проанализировав специальную литературу по методам воспитания детей, обнаружим, что А. Г. Ковалев рассматривает три метода воспитания детей: внушение, убеждение (как основной) и практикование (имеется в виду образ жизни ребенка, организуемый родителями). Т. В. Воликова считает методами воспитания детей в семье: методы убеждения (рассказ, беседа, пример, разъяснение, чтение художественной литературы), методы упражнения (режим дня, игра, постоянные трудовые поручения и т. д.), методы стимулирования (требование, соревнование, поощрение, наказание) и самовоспитание.

А. О. Пинт относит к методам воспитания в семье требование, убеждение, приучение, поощрение, наказание. По его мнению, на первом месте в системе воспитания стоят методы убеждения, требования, приучения, а наказание, как и поощрение, — это только вспомогательные меры, которыми надо пользоваться слабо и только в тех случаях, когда есть полная уверенность, что они дадут положительный результат.

Во многих словарях и справочной литературе вообще отсутствуют пояснения понятий «методы воспитания», «приемы воспитания» или даются общие определения этим понятиям, где нет различия между методами и приемами.

Наличие в семье одного или двух детей, матери, отца, бабушки, дедушки дает большое сочетание индивидуально своеобразных особенностей. Сколько семей — столько тактик и методов воспитания, неизбежно порождаемых специфической обстановкой и взаимоотношениями в маленьком семейном мире.

В. А. Сухомлинский писал, что трудные дети — это такие, на которых нельзя воздействовать общепедагогическими методами. Обычные методы воспитания, эффективные для большинства детей, к трудным детям применять бесполезно. Надо искать какие-то другие, особенные методы и приемы воспитания [41, с. 102].

Тончайшим инструментом воздействия на душу ребенка является слово родителей, педагогов. Применяя его, необходимо соблюдать чувство меры, не переходить на крик. Крик — это педагогическое невежество. Он воспринимается детьми как несправедливость.

В. А. Сухомлинский сравнивает желание криком подавить непокорность ребенка, привести его в состояние трепетного послушания и подчинения со сжиманием пружины: чем сильнее мы на нее нажимаем, тем сильнее опасность, что она лопнет или же, расправившись, ударит того, кто ее сжимает.

Однако общепринятой методики перевоспитания как комплекса особых видов воздействия на трудновоспитуемого ребенка не существует.

В этом отношении целесообразно обратиться к уже установившейся классификации методов воспитания: методы формирования сознания, методы организации нравственного опыта, методы стимулирования или коррекции поведения, специальные методы. Специфика *методов формирования сознания*, включающая в себя главным образом вербальные методы (этические беседы, диспуты, чтения и пр.), заключается в том, что они должны, по мнению Е. И. Петухова, «в значительно большей степени (чем это может иметь место по отношению к обычному ребенку) волновать слушателя, заставлять его думать, искать, рассуждать, побуждать к действию» [36].

К *методам организации нравственного опыта* можно отнести педагогические требования, приучение, упражнения, создание воспитывающих ситуаций.

Рассмотрим эту группу методов на примере создания воспитывающих ситуаций. А. С. Макаренко считал, что лучше будет, если на долгое время поручить ребенку поддерживать чистоту в определенной комнате, а как он будет это делать — предоставить решать и отвечать за это решение ему самому. В этом случае перед ним будет поставлена организационная задача. Чем сложнее и самостоятельнее задача, тем лучше она будет в педагогическом отношении. Полезно, используя подходящий повод, обсудить со своим ребенком уровень проявляемой им самостоятельности. Приобретая чисто практические навыки, ребенок одновременно учится планировать свое время, распределять силы и в конечном счете управлять собой. Воспитывающие ситуации возникают на фоне уже сложившихся отношений в семье, поэтому их влияние не может быть одинаковым во всех случаях. Нужно учитывать специфику семьи, где воспитание не подчинено и не может быть подчинено строгой программе. В создании педагогической ситуации важно своевременное предупреждение, которое должно быть заранее тщательно продумано. Например: «Папа хочет, чтобы ты помог ему в ремонте мотоцикла. Постарайся побыстрее закончить уроки и вечером помоги отцу».

Говоря о требовании родителей, важно иметь в виду, что воспитательное значение имеет не только то, что именно требуют родители, но и то, в какой форме они это выразили. От характера предъявляемых требований в значительной мере зависят все отношения ребенка с родителями. Разумные, последовательные, тактично высказанные советы и пожелания способствуют тому, что у подростков складывается привычка взвешивать последствия своих поступков, умение сдерживать себя, если надо; вместе с тем не подавляются свойственная возрасту инициатива и самостоятельность. Иными словами, воспитывается «мера активности и тормозов» в поведении подростка.

К *методам стимулирования или коррекции поведения* относятся: поощрение, наказание и соревнование (в многодетной семье). Особенно важно умелое использование разнообразных методических приемов, оправданное психическим состоянием трудных детей. К числу таких приемов относят ироническое удивление в ответ на дерзкую выходку, показное оставление без внимания проступка, направленного на конфликт, предложение соучастия в проступке, демонстрация огорчения от неоправданного доверия, прием отсроченного воздействия и др. Владение подобными приемами характеризует высокую педагогическую технику воспитателя и создает обстановку доброжелательности, а вместе с тем и неотвратимости расплаты за содеянное.

К числу *специальных методов* можно отнести изоляцию детей, создание условий особого режима и метод «взрыва». Это стремление резкой мерой разрушить ложную позицию, которая сложилась у ребенка, сломать его дурную установку и побудить к пересмотру своей позиции. Метод «взрыва» — очень острый и сложный способ воздействия, он требует большого мастерства.

Если отец и мать не умеют владеть собой, неумело применяют методы и приемы воспитания, то создается почва для возникновения неуравновешенности, упрямства и капризов, неправильного становления и развития характера подростка. *Личный пример — главный метод воспитания.*

Опора на лучшие качества личности трудного ребенка, вера в его силы и возможности, доверие к нему — вот что обеспечит успех воспитания.

Определяющим условием развития позитивной самооценки являются отношения, складывающиеся во взаимодействии ребенка с его социальной средой, те особенности уклада семейной жизни, которые ассоциируются для него с ощущением собственной ценности и уникальности.

Чем положительнее влияние семейного уклада на детей, тем успешнее идет развитие личности ребенка и тем больше уверенности, что в семье растет настоящий человек.

Культура и богатство страны могут быть определены простым критерием: в какой мере каждая семья несет ответственность за

воспитание своих детей и какие качества характера она им прививает. Наша реальная жизнь показывает, что нам еще надо осознать те глубинные деформации в психологии многих взрослых, которые росли в атмосфере дефицита семейного счастья и материнского тепла. За десятилетия в нашей стране появилось слишком много холодных и равнодушных к детям взрослых. Именно этим и объясняется недостаток внимания к запросам и нуждам детей в условиях социально-экономической нестабильности.

Перевоспитание оступившихся — проблема очень сложная и трудно разрешимая. Для ее решения остро нужны способные и хорошо подготовленные социальные педагоги семейного типа, квалифицированные учителя школ и воспитатели дошкольных учреждений, разбирающиеся в проблемах семейной педагогики, а также серьезное обучение старшеклассников основам этики и психологии семейной жизни. Потребуется много времени, чтобы общество, заботясь о будущем, кардинально изменило свое отношение к семье и школе. Возможна и иная ситуация. Поскольку семейный уклад является неотъемлемой частью любого государства, то государство и право могут сыграть существенную роль в его совершенствовании, а социальные педагоги семейного типа — в поднятии уровня психолого-педагогической культуры семьи.

Только систематическое, глубокое изучение семьи, ее связей и контактов в социуме позволит социальному педагогу обоснованно, научно, профессионально работать с нею, своевременно оказывать социально-педагогическую и психологическую помощь. Из множества методов изучения семьи специалист может выбрать любые, исходя из конкретных условий своей деятельности, особенностей микросоциума.

Итак, методы изучения семьи самые разнообразные. Заботясь о репрезентативности и достоверности этого изучения, нужно руководствоваться прежде всего принципом независимых характеристик, сущность которого заключается в том, что, какой бы метод исследования ни использовался, он помогает собирать необходимую информацию об одной и той же единице выборки по одним и тем же вопросам из разных источников.

3.4. Дифференцированный подход к семье в деятельности социального педагога

Каждая семья — это особый, интимный, неповторимый мир. Проникновение в этот мир требует высокого педагогического такта, большой гибкости и деликатности, профессионализма. Нужно помнить о ранимости родительских чувств. Грубость, высокомерие в общении с родителями недопустимы. Для семейного социального педагога главное — расположить к себе отца и мать ребенка. Это

возможно лишь при глубоком знании слабых и сильных сторон воспитанника, умении показать их его родителям и доказать им свою заинтересованность в успешном развитии ребенка.

Одна из особенностей деятельности семейного социального педагога — влияние на уклад семейной жизни, способствующее становлению психолого-педагогической культуры родителей. Его работа с семьей разнопланова и содержит такие компоненты, как глубокое, всестороннее изучение семейного уклада; психолого-педагогическая подготовка родителей к воспитанию детей; оказание помощи в самообразовании родителей; коллективные и индивидуальные формы работы с родителями по воспитанию детей в семье; психолого-педагогическая поддержка ребенка, семьи в социуме; создание условий в семье для саморазвития.

Суть помощи со стороны специалиста заключается в коррекции методики семейного воспитания, направленной на координацию воспитывающего взаимодействия личности, семьи, общества. Она требует совершенствования условий семейного воспитания в различных типах семей, корректировки содержания, форм и методов воспитания с учетом возрастных особенностей детей, прогнозирования развития семьи, повышения ее психолого-педагогической культуры как средства перехода семьи из объекта воспитания в субъект саморазвития и саморегуляции.

Семейный социальный педагог решает в основном задачу повышения качества воспитательной работы с учащимися в микросоциуме. На этой основе происходят активизация педагогических возможностей семьи и защита ее интересов. Трудности в работе социального педагога связаны с тем, что семьи различны по интеллектуальному уровню, нравственному облику, педагогической подготовленности. Весьма специфичен и сам процесс семейного воспитания. Он более естествен и динамичен, чем в школе. Ребенку менее заметны преднамеренные воспитательные воздействия, и он активнее проявляет себя как субъект самостоятельной деятельности. При этом нельзя забывать, что в семейном воспитании допускается немало ошибок.

В настоящее время процесс формирования личности стал значительно сложнее. Родители нередко полагаются на свой индивидуальный, не всегда оправданный, опыт, не задумываются над последствиями своих воздействий на ребенка, недооценивают силу воспитательных знаний и умений, часто сами нуждаются в помощи.

Семейному социальному педагогу приходится работать с различными семьями. Условно все семьи (с точки зрения уклада жизни, результативности воспитательной деятельности родителей) разделяются на три группы.

Первую группу составляют *семьи с высоким уровнем воспитательных возможностей* — педагогически развитые семьи. Здесь

уклад семейной жизни в основном позитивный, стабильный и уровень психолого-педагогической культуры достаточно высокий. В семье благоприятная нравственная и трудовая атмосфера, общие установки, семейные ценности, традиции, высокая ролевая адекватность ее членов, весьма низкий уровень конфликтности. Родители имеют осознанные знания и умения в области семейного воспитания, систематически занимаются детьми, понимают и принимают их, поддерживают постоянную связь со школой.

Во вторую группу входят *семьи со средним уровнем воспитательных возможностей*. Уклад семьи, как правило, противоречивый, уровень психолого-педагогической культуры отцов и матерей в основном средний. Нравственная и трудовая атмосфера семьи являются позитивными, соблюдаются семейные традиции, но отношения между взрослыми и детьми зачастую противоречивые, возникают конфликты, ссоры на почве неудовлетворенных потребностей одного или нескольких членов семьи. Родители обладают определенными знаниями в области педагогики, но они отрывочны, недостаточно осмысленны. Они не всегда умеют применять свои знания на практике, их воспитательные умения нуждаются в дальнейшем развитии.

К третьей группе относятся *педагогически слабые семьи*, с низким уровнем воспитательных возможностей, где уклад семейной жизни неустойчивый, неблагоприятный, уровень психолого-педагогической культуры низкий. Эта группа родителей очень неоднородна. В семейном укладе чаще всего встречаются такие негативные явления, как пьянство, разлады, жестокость, грубость, насилие и др. Отношения между членами семьи неурегулированные, имеют место нарушения правил поведения в быту, гипертрофия материальных потребностей и вытеснение ими духовных, индивидуалистическая направленность членов семьи, высокий уровень конфликтности. Для родителей характерны безответственное отношение к своим детям, деспотичный стиль отношений, равнодушие к учебе и поведению детей.

Наиболее острыми проблемами в семьях с неблагополучным укладом жизни являются: нарушение взаимоотношений при бытовом пьянстве, особенности развития детей в переходном возрасте, взаимоотношения супругов, взаимоотношения родителей с детьми после развода, адаптация детей к новым родителям, психогенная девиантность — неразвитость родительских чувств, воспитательная неуверенность. В тех же семьях, где наблюдаются напряженная атмосфера, пренебрежительное отношение взрослых к своему долгу и возникают отрицательные ситуации (ссоры, пьянство, жестокость и т. д.), снижается успеваемость школьников, появляются прогулы, бродяжничество. Иногда встречаются факты, когда дети из таких семей учатся хорошо, самостоятельны в школе и дома, ответственны. Это происходит, как правило, лишь в том

случае, когда школа умеет компенсировать воспитательные промахи семьи.

Например, на успешность воспитания самостоятельности как интегрированного качества личности ребенка весьма значительное влияние оказывают взаимоотношения между взрослыми членами семьи, между родителями и детьми.

Обнаруживается, что в семьях, где существуют взаимопонимание, уважение, доверие, забота, внимание к интересам и потребностям детей, согласованность и единство требований к ним, самостоятельность в сильной степени развита у 61,4 % подростков. А в семьях, где наблюдаются частые конфликты, безразличие друг к другу, самостоятельность в сильной степени присуща лишь 31,8 % учащихся, т. е. почти в два раза ниже.

Успешному формированию нравственных качеств у детей, положительного опыта поведения, морально-волевого развития в целом способствуют высоконравственные отношения в семье.

Таким образом, предложенная классификация не может рассматриваться как единственно верная. Она является условной и, естественно, нуждается в дополнении. Но предлагаемый подход позволяет наиболее полно учитывать семейный уклад, объективные возможности его воспитательного влияния и дает возможность вести дифференцированную работу с семьей. Родители, вошедшие в первую группу, как правило, являются союзниками и помощниками семейного социального педагога. Две другие группы представляют в той или иной мере проблемные семьи.

Наряду с названными выше группами можно еще выделить несколько типов семей, где дисгармония взаимоотношений между родителями и детьми — явление типичное. Причем учителя далеко не всегда это видят. Анализ школьной практики позволяет выделить наиболее общие и типичные недостатки в деятельности педагогов.

1. Неправильное представление о неблагополучных семьях вообще и в соответствии с этим о специфике взаимодействия с родителями.

2. Формальное отношение к работе с неблагополучными семьями и нежелание их понимать.

3. Отсутствие навыков общения, необходимых для установления положительных взаимоотношений с родителями из неблагополучных семей.

В определенной мере эти недостатки, по мнению Л. С. Алексеевой, можно объяснить тем, что в своей работе с родителями школа продолжает ориентироваться или на некие «средние» семьи, или на семьи с крайне неблагоприятными и явно аморальными отношениями. Такой подход отражает наличие довольно устаревших тенденций. Сейчас не представляется возможным считать нормальными те семьи, которые при своих «благополучиях» не вы-

полняют должным образом основную социальную функцию — правильное воспитание детей и поставляют обществу педагогический «брак». Нельзя не согласиться с Л. С. Алексеевой, которая выделяет следующие типы неблагополучных семей.

Привычно конфликтная семья — это семья, в которой по причинам психологического порядка — неумения или нежелания людей общаться «по-хорошему», считаться друг с другом, учитывать настроение, интересы, вкусы, привычки — разрушаются межличностные взаимоотношения супругов. При этом их конфронтация и ощущаемый дискомфорт могут глубоко маскироваться рамками внутрисемейного общения. Это значимо, поскольку супружеские конфликты негативно влияют на детей и их здоровье.

Педагогически несостоятельная семья — это семья, где родители используют такие способы воспитания детей, которые противостоят естественному процессу развития личности ребенка. А. С. Макаренко говорил, что у таких родителей «нет ни ясной цели, ни программы воспитания». Даже при наличии благоприятных исходных супружеских взаимоотношений в таких семьях постепенно формируются конфликты с детьми, школой и супругов друг с другом по поводу воспитания.

Аморальная семья — это семья, в которой уже не только личные взаимоотношения, но и весь образ жизни родителей предполагает рассогласование с элементарными, принимаемыми большинством нормами и правилами поведения. Это семьи, в которых пьянство, безнравственность взрослых принимают настолько уродливые формы, что становятся достоянием гласности и всеобщего осуждения.

Асоциальная семья — это семья, особенностью которой является отрицательная антиобщественная направленность, выражающаяся в передаче детям таких отношений к общественным ценностям, требованиям, традициям, которые чужды, а порой и враждебны нормальному образу жизни. Под влиянием такой семьи у детей обычно формируются взгляды, вкусы, убеждения, не совпадающие с социально признанными и одобряемыми [2].

Целью проводимой дифференциации неблагополучных семей является раскрытие их основных признаков и специфических черт. В зависимости от той помощи, в которой нуждаются проблемные семьи, можно выделить условно две группы.

В первую группу вошли привычно конфликтные и педагогически несостоятельные семьи, о которых принято говорить, что их внутренние проблемы являются не только их виной, но и бедой. Этим семьям может и должна оказываться помощь со стороны школы семейными социальными педагогами, способными разобраться в том, что происходит с родителями и детьми в каждом конкретном случае. Именно о них можно и нужно думать как о людях, которые нуждаются в специальной и деликатной помощи профессионалов и способны эту помощь принимать.

Ко второй группе относятся родители, которые сами ведут аморальный образ жизни и втягивают в него детей. Такие семьи требуют по отношению к себе более «жесткого» подхода, не ограничивающегося психолого-педагогическим воздействием. Семьи этой группы необходимо не столько «воспитывать», сколько принуждать, применяя административные и юридические меры.

К. Е. Игошев и Г. М. Миньковский пишут, что по примерным оценкам такие семьи (состоящие из алкоголиков, наркоманов и токсикоманов, проституток, лиц, ведущих преступный или иной паразитический образ жизни, психически больных и т. п.) составляют в общем числе семей (имеющих детей) от 5 до 10 %. Их «вклад» в преступность несовершеннолетних составляет 30—35 % [Семья, дети, школа. — М., 1993].

Неблагополучная семья формирует детей по своему образу и подобию. Отрицательные формы поведения взрослых способствуют тому, что несовершеннолетний не только перенимает их образцы поведения, но и усваивает негативную ценностную ориентацию и реализует ее уже в собственном антиобщественном поведении. Наличие в семье деградированных личностей нередко приводит к утверждению в отношениях между взрослыми и детьми неприкрытой враждебности, отчужденности, взаимного отталкивания, эгоизма, неуважения человеческого достоинства.

Эта атмосфера уже сама по себе несет заряд криминогенного влияния на мотивацию поведения несовершеннолетнего. Конечно, уклад жизни неблагополучных семей далеко не всегда характеризуется единством негативной направленности семейных установок и ориентаций. Чаще всего имеют место противоречия между членами семьи, проявляющиеся в виде многообразных конфликтов, которые разрушают внутреннюю целостность семьи и в то же время могут способствовать высвобождению детей из неблагоприятных для воспитания условий.

Заслуживают внимания и семьи с потребительски-собственнической, мещанско-«престижной» ориентацией. Эти семьи своим укладом жизни весьма негативно влияют на интересы и потребности детей, их жизненные планы и установки. Моральное благополучие воспитательной атмосферы скрыто. Для всех таких семей весьма характерным является двойственность позиции родителей: внешне благоприятная мораль — «на людях», а искаженные оценки общественных ценностей, оскорбительные отзывы об окружающих — дома. При таком укладе жизни ребенок должен одновременно ориентироваться на две несовместимые нравственные системы. Двойственность угнетает его, толкает к приспособленчеству, нечестности. В обстановке противоречия между словами и делами либо в конфликтной семейной среде интенсивнее всего работает механизм отчуждения и негативизма, одновременно укореняются

и воспроизводятся те стереотипы поведения, которые дети повседневно видят в семье.

Нельзя не отметить и то, что снижение престижа семейного долга и чувства ответственности родителей перед обществом за воспитание своих детей, самоустранение от него, ослабление родственных связей существенно повлияли на крепость уклада жизни семьи, вызвали многие беды в поведении детей.

Как пишет В. Сатир: «Семья, испытывающая боль, при всем многообразии проблем всегда характеризуется низкой самооценкой; спутанными, неясными, в значительной степени нереалистичными и нечестными, коммуникациями; ригидными, инертными, стереотипными, негуманными правилами поведения; социальными связями, наполненными страхом и угрозой» [37].

Для зрелых семей характерны такие качества, как «высокая самооценка, прямые, четкие, честные коммуникации; правила в этих семьях подвижны и ориентированы на принятие, а члены семьи способны к изменениям; социальные связи открыты и полны позитивных установок и надежд» [37, с. 6—7], т. е. речь идет о семьях с благополучным укладом жизни, где за основу берется уровень психологического здоровья семьи.

Распределение родителей условно на группы дает возможность проводить работу с ними по становлению и формированию их психолого-педагогической культуры. Дифференцированный подход отражается в подборе тематики для чтения лекций родителям, форм работы с ними, обмене опытом воспитания детей, подборе педагогических задач, предлагаемых для решения отцам и матерям, в индивидуальном консультировании. Диагноз и деление семей на группы — обязанности самого педагога.

Работа с родителями, имеющими *высокую степень результативности воспитательной деятельности*, заключается в следующем: дальнейшее совершенствование умений, распространение положительного опыта, сложившегося в семьях, включение родителей в помощники и союзники для совершенствования воспитательной работы в школе.

В работе с родителями, обладающими *средней степенью результативности воспитательной деятельности*, акцент делается на расширение и углубление у них недостающих знаний и умений. На занятиях с этой группой родителей рекомендуется проводить беседы, практикумы по решению педагогических задач, давать советы по выявлению индивидуальных особенностей ребенка и определению соответствующих средств влияния на него.

Работа с родителями, имеющими *низкую степень результативности воспитательной деятельности*, заключается в том, чтобы вооружить их необходимыми знаниями и сформировать элементарные умения, пробудить интерес к вопросам воспитания детей. Большинство взрослых данной группы не осознают сущности тре-

бований школы к воспитанию детей и нередко сами отрицательно влияют на них. Здесь немало родителей, которые во всех случаях пытаются оправдать себя и вообще устранились от ответственности.

Поскольку группа далеко не однородна, то на начальном этапе работа носит в основном индивидуальный характер. Одних отцов и матерей требуется убедить в необходимости изменения уклада жизни, других — в важности приобретения психолого-педагогических знаний и умений для воспитания детей. Надо давать им задания практического характера, помогающие осваивать приемы воспитательного воздействия.

Особое внимание семейный социальный педагог должен уделять неполным и многодетным семьям.

Как уже отмечалось, в последнее время растет число неполных семей, особенно материнских. Детальное изучение 67 неполных семей показало, что в 57 семьях только мать, в 6 семьях только отец и в 4 семьях только бабушка являются кормильцами и воспитателями.

Анализ состава семей показывает, что 55 семей имеют одного ребенка, 8 семей — двоих детей, 4 семьи многодетные. Что касается жилищных условий, то у 35 % семей есть серьезные трудности: или они живут в однокомнатных квартирах, или имеют частичные удобства, или их жилье требует капитального ремонта.

Практически вся ответственность за воспитание лежит на матери. Здесь отмечаются две крайности: психологическая безнадзорность или обостренное сознание своей ответственности за судьбу ребенка.

Отметим ряд причин, мешающих правильному воспитанию ребенка в неполной семье: недостаток свободного времени у родителей вследствие большой занятости на работе и подработках; проблемы общения родителей и детей отмечаются у 57 %; незнание семейной педагогики — у 50 % опрошенных; наблюдаются воспитательная неуверенность, фобия утраты ребенка. У 48 % детей отмечаются затруднения в учебно-познавательной сфере, тревожность. Отношения матери к ребенку формируются под воздействием страха потерять его. Сказываются влияние микросоциума, изменение статуса семьи в социальной среде — проживание на уровне бедности.

Доминантой социально-педагогической работы с семьей по месту жительства пока остаются материальная помощь и психолого-педагогическая поддержка: устройство детей в учреждения здравоохранения, отдыха, обеспечение различными видами услуг, содействие усилению связи семья — школа, оказание консультативной помощи семье, активизация родителей в получении психолого-педагогических знаний, умений.

По линии Вологодского областного детского фонда опрошены и изучены 120 многодетных семей в городе, имеющих четверых и более детей.

Дадим их краткую характеристику по следующим показателям: количество детей, состав семьи, образование и род занятий родителей.

Четверо детей имеют 29,1 % семей, пятеро — 36,6 %, шестеро — 19,1 %, более семи детей — 15,2 % семей. Анализ состава семьи показывает, что только у 5 % семей нет отцов, т.е. имеем дело в основном с полной семьей. В каждой второй многодетной семье родители — рабочие промышленных предприятий. В каждой пятой — служащие. Домохозяйек всего 1,7 %. У большей части родителей среднее или неполное среднее образование. Высшее образование — у 7,5 % родителей.

Что касается трудностей, с которыми сталкиваются многодетные семьи, это прежде всего материальные трудности, их испытывают 93 %; жилищные трудности наблюдаются у 66 % опрошенных семей.

Рассмотрим ряд вопросов, отражающих положение детей в многодетных семьях и проблемы воспитания в них.

В 70 % семей воспитание детей в основном лежит на матери. Только треть родителей в полной мере знают о делах своих детей в школе. Связь со школой слабая. Активное участие в работе школы принимают всего 15 % отцов и матерей. Мала инициатива и самих учителей. Только 4,1 % семей довольны классными руководителями своих детей. Что касается микроклимата в семьях, то неблагоприятная атмосфера в 5 % изученных многодетных семьях (ссоры, скандалы, пьянство). Воспитание детей требует и физических, и моральных сил. Многодетность ограничивает круг интересов женщин, возможности их участия в производстве и общественной жизни, способствует консервации уклада семейной жизни, связанного с чрезмерной занятостью взрослых, принижением положения женщины в семье. В каждой второй семье выявлены осложнения в состоянии здоровья членов семьи. Положение усугубляется и тем, что семьи фактически находятся на грани выживания.

Чрезмерная занятость родителей создает проблему общения. 66 % родителей лишь иногда делятся с детьми своими успехами и трудностями. Жилищные проблемы создают трудности в соблюдении режима дня детей, в первую очередь школьного возраста. У большинства детей нет своего угла для занятий: за одним столом ученик(ца) делает уроки, здесь же малыш что-то лепит из пластилина, а мать кормит младенца. Постоянно в квартире суета, теснота.

Низкий уровень образованности, чрезмерная занятость отцов и матерей, недостаток свободного времени — вот основные причины упущения в воспитании детей. 77 % родителей отметили свои слабые знания в вопросах воспитания детей, что свидетельствует о низком уровне их психолого-педагогической культуры.

Положительными моментами воспитания в таких семьях являются предоставление полнейшей самостоятельности детям, совместная трудовая деятельность и личный пример старших.

В работе с многодетными семьями социальному педагогу необходимо сконцентрировать усилия на организации здорового образа жизни каждой конкретной семьи, противоалкогольной и антиникотиновой кампании, пропаганде физкультуры и спорта. Для усиления роли отцов и матерей в воспитании детей, общения со школой необходимо проводить конференции родителей с привлечением отделов социальной защиты, здравоохранения и образования, установить контакты со службами и центрами по оказанию помощи семье.

Опыт социально-педагогической работы с семьями накапливается постепенно. Есть свои наработки у семейных социальных педагогов школы № 13 г. Вологды: Т. В. Андроновой, Л. А. Ворониной, Н. Н. Камкиной, С. В. Лебедевой, В. С. Малышевой, О. И. Мисаиловой, Н. И. Рублевой. Расскажем о них.

Например, Н. И. Рублева, будучи обычным классным руководителем, выполняла обязанности социального педагога по работе с семьями учащихся с IX по XI класс. Ее класс можно назвать благополучным. Семьи школьников в основном полные, «материнских» — шесть, «отцовских» — две. Семейный уклад позитивный. Возраст родителей до сорока лет. Треть из них имеют высшее образование. В работе с семьями акцент был сделан на формирование более высокого уровня психолого-педагогической культуры родителей. Вначале были изучены особенности семейного уклада. Составлены карты семей, разработаны стандартизированные характеристики на каждого школьника и его семью.

С помощью различных методик были выявлены проблемы семейного воспитания, одна из серьезных — неумение родителей учитывать половозрастные изменения в психике ребенка. Полученная информация доведена до родителей.

Успешно себя зарекомендовали такие формы работы с родителями, как родительские собрания, литературные гостиные, фестивали детского творчества, клубы семейного чтения, игровые уроки на дому и др.

Как замечает Н. И. Рублева, родительские собрания интересны и полезны для взрослых. Постепенно они стали не просто «собраниями для родителей», а «собраниями самих родителей», где происходил обмен опытом семейного воспитания, имели место элементы деловой игры, дискуссии, решения конфликтных ситуаций.

Работая над повышением психолого-педагогической культуры семьи, социальный педагог обращал внимание на совместную деятельность родителей, детей, учителей, их отношения.

Параллельно велась работа с учителями-предметниками по изучению и учету психологических особенностей учащихся. Они стремились лучше понять мир своих учеников и их родителей, чтобы устанавливать с ними доверительные контакты.

С учащимися также проводилась целенаправленная работа — консультации, классные часы на темы: «Познай себя», «Твои возможности, человек», факультативные занятия «Психология и этика семейной жизни», где юноши и девушки узнавали о семье, браке, нормах человеческих взаимоотношений, культуре чувств. Это помогало формировать потребность в нормах гуманности, воспитывать личную ответственность за свои действия.

Дифференцированная работа со старшеклассниками заключалась в активном их включении в практическую деятельность через деловые и ролевые игры, что способствовало совершенствованию умений и навыков общения во взаимоотношениях друг с другом, с младшими и старшими ребятами, а также стимулировало желание серьезно заниматься самовоспитанием.

Со дня выпуска прошло несколько лет. Можно подвести некоторые итоги, подтверждающие необходимость социальной работы с семьей.

Во-первых, воспитанные на основе взаимоуважения, взаимовыручки, выпускники прежде всего ценят школьную дружбу, часто встречаются, переписываются друг с другом.

Во-вторых, покинув стены школы, они не почувствовали страха перед жизнью; сумели достойно избрать различные профессии (две трети из них поступили в высшие учебные заведения). По словам выпускников, «школа — самое светлое событие в их жизни».

В-третьих, бывшие школьники жизнерадостны, ощущают веру в свои силы, способности, возможности. Полученные знания помогают им в новых условиях.

Другой пример из опыта работы семейного социального педагога Т. В. Андроновой (освобожденного классного руководителя). Предмет ее заботы — дети коррекционного класса (VI) и их семьи. Краткая характеристика показывает, что из 19 семей — 3 многодетные, 10 неполные, 6 «материнские». В 3 семьях родители злоупотребляют алкоголем, у 6 семей неудовлетворительные жилищные условия. Образование родителей среднее и неполное среднее. Семейный уклад противоречивый и неблагополучный. Уровень психолого-педагогической культуры весьма низкий.

Перед семейным социальным педагогом встали серьезные проблемы: неуспеваемость детей, асоциальное поведение некоторых из них, конфликтные ситуации в школе и дома, неблагополучие семей (неустойчивость брака, разводы, дезорганизация общения в семье, наличие факторов риска).

Большинство родителей данной группы не осознают необходимость требований школы в воспитании детей и нередко отрицательно влияют на них. Здесь немало отцов и матерей, которые во всех случаях пытаются оправдать себя и уклониться от воспитания детей.

Т. В. Андропова, будучи человеком мягким, выдержанным, способным к эмпатии, запаслась терпением и педагогическим опти-

мизмом, уверенностью в том, что ее воспитанники будут хорошими людьми, что родители повернутся лицом к школе.

Серьезное внимание было уделено изучению семей, что позволило дифференцированно работать с ними на основе методики контактного взаимодействия. Дифференциация семей на группы в зависимости от семейного уклада позволила осуществлять индивидуальный подход и использовать конкретные методы воздействия на родителей. Им давались задания практического характера, позволяющие осваивать приемы воспитательного влияния, включать в этот процесс различные социальные службы. Так, например, с одной группой родителей проводилась работа в городском центре социально-психологической помощи по системе Байярд «Как вести себя с подростком». С другой группой — цикл занятий в школе со специалистами по психологии общения. С третьей — использовались возможности медико-психолого-педагогического центра «София». С теми, кто обращался за помощью, велась длительная углубленная работа. В системе проводились классные родительские собрания.

За это время наметились и положительные сдвиги. Семья имеет возможность получить о ребенке наиболее полную информацию, квалифицированную помощь и поддержку. Что касается детей, то они чувствуют, что их проблемы не безразличны взрослым, знают, что есть люди, к кому можно обратиться за помощью. Семьи пошли на контакт с семейным социальным педагогом, что позволило привлекать их к различным формам совместной деятельности в микросоциуме.

Встречаясь с семьями с различным укладом, социальный педагог оказывается перед необходимостью решения нескольких задач. Прежде всего это установление конструктивных взаимоотношений с учениками и их родителями, затем идет поиск форм помощи, которая бы обеспечила личностное развитие. Обретая опыт гуманистических отношений, семейный социальный педагог расширяет свое педагогическое сознание.

Психолог Л. С. Алексеева отмечает, что такой привычный для педагогов термин, как «работа с родителями», — это прежде всего общение с ними, осуществляемое как коммуникативная деятельность. Без овладения ее правилами специалист оказывается несостоятельным перед лицом встречающихся трудностей: допускает много ошибок, испытывает неуверенность в собственных силах. Построение отношений, основанных на сотрудничестве, предполагает принятие другого человека. Принятие — это признание того, что другой имеет право быть таким, какой он есть, умение понимать состояние родителей, сопереживать и сочувствовать им [2].

О сути установления таких контактов педагога с родителями свидетельствует разработанный вариант «Методики контактного взаимодействия» Л. Б. Филонова, адаптированный Л. С. Алексеевой,

модифицированный автором данного учебного пособия и рекомендуемый для использования на практике применительно к проблемам семьи [45, с. 5].

Установление контакта с родителями по этой методике проходит шесть стадий, в процессе которых закономерно развиваются положительные отношения между семейным социальным педагогом и родителями.

МЕТОДИКА КОНТАКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ

1-я стадия. Поиск контактов.

Первая встреча. Семейный социальный педагог и родители испытывают интерес друг к другу и одновременно волнение, чувство тревоги, настороженности, сомнение в достижении взаимопонимания.

На этой стадии специалисту необходимо проявить педагогический такт, искреннее уважение к родителям, сдержанность, не оттолкнуть их непродуманными вопросами. В доброжелательном тоне участники беседы обмениваются мнениями по поводу каких-либо черт характера, особенностей поведения ребенка. Педагог заостряет внимание на положительных началах в личности ребенка.

В процессе первого общения, если оно строится на основе обоюдного уважения и желания достигнуть взаимопонимания, снимается напряжение в отношениях, преодолевается недоверие друг к другу.

2-я стадия. Поиск общей темы.

На этой стадии семейный социальный педагог более активно проявляет интерес к учащемуся, к условиям семейного воспитания, выясняет, как проявляется забота родителей о ребенке, чувствуют ли они ответственность за его воспитание и судьбу. Он спрашивает родителей, на какие положительные качества ребенка можно опираться в процессе воспитания или перевоспитания. Родители делятся своими наблюдениями, высказывают сомнения о некоторых непонятных им поступках и особенностях личности ребенка.

Семейный социальный педагог вместе с отцом и матерью размышляет, что необходимо воспитать, развить в ребенке, подчеркивает его неповторимость, индивидуальность, с которой непременно надо считаться в процессе воспитания и перевоспитания. Вместе с тем с ними можно заговорить о нежелательных проявлениях в поведении ребенка, о явных отклонениях от нормы.

Таким образом, семейный социальный педагог готовит почву для взаимопонимания, выявляет, одинаково ли оба родителя относятся к ребенку. На этой стадии зарождаются положительные

эмоции от общего интереса, доброжелательного общения, что весьма важно для налаживания дальнейшей совместной деятельности.

3-я стадия. Установление общих требований к воспитанию ребенка.

Специалист ведет разговор с родителями о педагогических условиях и возможностях плодотворного сотрудничества, подчеркивает, каким должно быть отношение к ребенку (вера в его физические и умственные возможности, доверие и уважение к нему). Ребенку предлагается конкретная помощь в учебе, ставятся преграды для развития отрицательного поведения.

Семейный социальный педагог побуждает родителей высказывать взгляды на воспитание, выявляет используемые ими способы и средства влияния на отрицательные поступки ребенка. Мнения родителей, даже если они не совсем верные, он выслушивает внимательно, не опровергая их, как бы поддерживая их педагогическую позицию и уверенность в том, что они правильно воздействуют на ребенка. Вместе с тем он предлагает свои, педагогически обоснованные методы воздействия, призывает объединить усилия, предъявить единые педагогические требования.

На этой стадии у родителей и специалиста крепнет интерес друг к другу, стороны соглашаются на сотрудничество, на предъявление единых требований к ребенку.

4-я стадия. Упрочение сотрудничества в достижении общей цели.

Здесь стороны уточняют возможности друг друга, ставят единые цели и задачи воспитания.

В этот период семейный социальный педагог должен направить усилия на то, чтобы родители признавали свои ошибки, недостатки в воспитании. Не исключены споры, возражения, несогласия по тому или иному поводу. Порой родители высказывают критические замечания по поводу предложений социального педагога.

Это стадия прогнозирования возможных вариантов отношений семейного социального педагога с родителями. У сторон могут возникнуть опасения: стоит ли до конца раскрывать себя, быть предельно откровенным? Но это не мешает упрочению сотрудничества на пути к достижению общей цели.

5-я стадия. Реализация индивидуального подхода.

Акцентируя внимание на положительных моментах в воспитании ребенка, социальный педагог сообщает родителям о замеченных им изъянах в семейном воспитании. Его откровенность должна расположить к нему родителей, заставить их прислушаться к его совету. Он предлагает конкретные меры педагогического влияния на ребенка.

С целью упрочения контактов специалист не должен демонстрировать родителям свою всесильность и непогрешимость. Напротив, он может доверительно сообщить им о некоторых затруднениях в воспитании ребенка, прислушаться к предложениям отца и матери, попросить у них совета, не ущемляя в главном.

Здесь вырабатывается целый ряд согласованных мер, направленных на воспитание и перевоспитание ребенка.

6-я стадия. Совершенствование педагогического сотрудничества.

Обсуждается конкретный план целенаправленного влияния на ребенка. Это стадия углубления и расширения сотрудничества.

Как и на предыдущих стадиях, на последней нецелесообразно предлагать готовое решение, оказывать свое влияние на родителей. Необходимо создавать такие условия, которые смогут побудить их к активности. Семейный социальный педагог, анализируя действия родителей, одобряет порой даже незначительные успехи в воспитании. На заключительном этапе сотрудничества можно всячески поддерживать, расширять и укреплять педагогику сотрудничества, не ослаблять единство требований к ребенку.

Следует также тщательно анализировать развитие процесса совместной деятельности педагога и родителей, направленной на коррекцию поведения личности школьника.

Как видим, в процессе контактного взаимодействия социального педагога с родителями из неблагополучных семей выявляются шесть стадий, последовательно сменяющих друг друга. Скачкообразные их прохождения, а также ускоренное формирование могут повлечь за собой срыв отношений. Вместе с тем длительное пребывание в той или иной стадии также нежелательно, оно затормаживает установление необходимых контактов с родителями. Переход к каждой последующей стадии возможен лишь тогда, когда достаточно прочно закреплены признаки предыдущей стадии. В то же время признаки отдельных состояний, специфичных для каждой стадии, являются сигналами для перехода на другую стадию.

Педагогически целесообразное поведение инициатора контакта (семейного социального педагога) обеспечивает эффективное продвижение по ступеням отдельных этапов, благодаря чему и создается взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодоверие.

Эта методика способствует в конечном итоге установлению диалога как специфической формы общения, в которой другой человек воспринимается как равный собеседник с правом на собственную позицию, с присущей только ему системой ценностей, с индивидуальным способом восприятия мира.

Рекомендуемая методика успешно применяется в работе центра «София» под руководством профессора Т. В. Лодкиной.

Дифференциация воздействия социального педагога на семьи с различным уровнем психолого-педагогической культуры предполагает применение определенных методов работы с ними.

Методы принято рассматривать как часть социальной работы, отвечающей на вопрос «как это делается?». Большой частью концепцию методов понимают как основной каркас или рамки, в соответствии с которыми социальные педагоги и социальные ра-

ботники должны применять свои знания и навыки в действии, определять соответствующие критерии эффективности своей работы.

Помимо классических методов применяются *социотерапевтические*: социодрама и психодрама, терапия средствами гештальт-психологии, американский метод семейной терапии, основанный на теоретических концепциях психоанализа, системного подхода, коммуникативного учения и др.

Успешно зарекомендовал себя исследовательский *метод воздействия*, предложенный Куртом Левином в 1946 г. Данный метод включает исследователей и членов социума в совместный поиск, что позволяет естественно сочетать обучение и совместную деятельность. По мнению К. Левина, этот метод представляет собой циклический процесс поиска фактов, действия, оценки и сопровождается обратной связью информации.

Такой альтернативный подход к исследованию проходит через цикл из пяти фаз: 1) выявление потребностей и интересов; 2) план действий; 3) реализация плана; 4) оценка и 5) определение содержания обучения. Анализ литературы показывает, что *метод активного включения* характеризуется:

участием: члены социума вовлекаются в активное участие на всех стадиях исследования. Приоритет отдается решению проблем и изменению условий, определенных членами сообщества;

созданием больших возможностей: участники исследования четко и глубоко осознают свое положение, что, в свою очередь, помогает найти адекватные средства и выработать правильную стратегию по изменению социальной системы;

привлечением опыта участников исследования: опыт и знания жителей широко используются в исследовании в качестве действующих материалов. Члены социума обследуют условия своей жизни и рефлектируют по ним;

соучастием: как ученые, так и члены социума пытаются найти и описать причины своего положения и полученные знания используют для перемен в системе социальной службы;

созиданием: ученые и члены социума совместно создают новое знание, которое помогает провести мероприятия, существенно важные для людей;

сотрудничеством: ученые и члены социума вовлекаются в совместную работу, в которой обе группы вносят свой вклад в форме знаний и опыта в определение интересов и потребностей, планирование, реализацию и оценку проведенной программы;

политической активностью: предусматривает отказ от понятий научной объективности и нейтралитета. Более того, этот метод помогает существенно изменить отношение власти, увеличивая доступы населения к знаниям и умениям, которые обычно являются исключительной монополией ученых.

О совместной работе с населением писал С.Т.Шацкий, рассматривая это как «основной метод культурной работы в социуме, суть которого в следующем: суметь действовать теми средствами, которые вырабатывает социум, приводя их в систему, совершенствуя, прибавляя к ним дополнение и ту техническую подготовку и помощь, которые выработаны наукой и организованной практикой. А для этого нужно непрестанно изучать семьи» [49, с. 254].

Данный метод успешно применяется семейным социальным педагогом в современной практике. Опираясь на приоритет семьи в социальном формировании и развитии человека, социальный педагог не подменяет семью, а вовлекает всех ее членов в активную деятельность, направляет свои усилия на работу вместе с семьей.

Об этом свидетельствует опыт работы на базе экспериментальной площадки-школы № 13 г. Вологды. Она представляет собой комплексную модель социально-педагогической деятельности в микрорайоне, ориентированную на преобразовательную деятельность, гуманизацию социальной среды как важнейшего фактора развития личности. Для этого используются воспитательный потенциал семьи, благоприятное общественное окружение, историко-культурное наследие, спорт, праздники, народные традиции, инициатива членов микросоциума для развития творческих способностей ребенка в его свободное время.

Организуя деятельность, семейный социальный педагог главной задачей ставит реализацию потребности людей в общении, в обогащении их опытом, взаимной информацией, в приобретении социального опыта, знаний, умений и навыков; стимулирует развитие их собственных сил, использование внутренних резервов.

Позиция социального педагога в работе с неблагополучными семьями обозначается четко: обеспечить охрану интересов ребенка. Первоочередной задачей должно быть ограждение личности ребенка от пагубного влияния семейных отношений, принявших антипедагогическую направленность. Необходимо заставить родителей самих оценить семейную атмосферу и ее влияние на детей, осознать свои ошибки, пробудить желание изменить семейный уклад.

Очень важно в процессе непрерывной, кропотливой работы с трудными семьями выработать у родителей доверие к действиям семейного социального педагога и понимание правомерности требований. В этом и заключается психологическая сложность влияния на такие семьи: с одной стороны, отрицательно-оборонительная реакция родителей, с другой — позитивные изменения в семье. Устранение грубых ошибок в семейном воспитании невозможно без понимания родителями необходимости принять требования школы. По существу, это процесс перевоспитания родителей, выход на самовоспитание.

Практика подтверждает, что нужны *метод убеждения*, усиление общественного контроля за воспитанием детей, оказание оп-

ределенной помощи семье. Потери и ошибки отмечаются там, где школа, социальный педагог допустили медлительность в принятии мер, ограничились родительскими обещаниями.

Когда метод убеждения не дает положительного результата из-за аморального облика родителей, семейный социальный педагог устанавливает тесную связь с Комиссией по делам несовершеннолетних, способствует ограничению дееспособности, лишению родительских прав, создает общественное мнение. Факты лишения родительских прав выносятся на широкое обсуждение.

Рассмотрим некоторые формы педагогической поддержки семьи: лекции, консультации, передвижные книжные выставки, семинары, встречи. В системе педагогического всеобуча родительские собрания занимают особое место в силу их многоцелевого характера: на собраниях оцениваются результаты и опыт семейного воспитания, ставятся новые воспитательные задачи, углубляются педагогические знания родителей, создаются условия для расширения сотрудничества социального педагога, родителей и учителей в воспитании детей. На собраниях решаются конкретные вопросы жизни класса. Собрания обычно интересны родителям, нужны и эффективны.

Успешная форма работы с отцами и матерями — родительские конференции по обмену опытом семейного воспитания, которые проводит семейный социальный педагог. Темы таких конференций узкие, злободневные, посильные, которые свободно выливаются в живой обмен мнениями. Проводить их можно по любым вопросам воспитания, но не чаще 1—2 раз в год.

Педагогический практикум проводится, как правило, после лекции или беседы по предложенной теме, с тем чтобы закрепить изучаемый материал, углубить его, связать с опытом семейного воспитания. На практикуме вырабатываются общие рекомендации, предложения, предлагается соответствующая педагогическая литература.

Клубы семейного чтения — одна из эффективных форм общения родителей, детей, членов социума, их совместного досуга.

Заслуживает внимания и такая форма работы социального педагога с родителями, как игровые уроки на дому, которую разработала учитель А. П. Иванова (Вологодская обл.). В основе занятий, обучающих детей содержательно отдыхать, — игра. Учитывая это, Александра Петровна порекомендовала родителям и дома разнообразить учебные занятия.

В семье Д., например, прошло занятие по такой программе.

1-й урок. Математика: веселый счет.

Перемена: игра «Час пик на городском транспорте».

2-й урок. Русский язык: из слова «наперсток» за три минуты составить новые слова.

Перемена: игра «Пол, потолок, нос».

3-й урок. Природоведение: загадки о природе.

Перемена: игра «Кто быстрее».

4-й урок. Чтение: литературная викторина.

Перемена: игра «Кто сильнее» (перетягивание).

5-й урок. Рисование: «Дорисуй» (геометрические фигуры дорисовать до предметов).

На игровых уроках были ученики класса, учительница в роли гостя и некоторые родители. Они прошли в форме КВН и вызвали большое оживление среди всех присутствующих.

На уроке «Смекалка» предлагалось решить логические задачи, головоломки, задачи-шутки и т. п.; на уроке «Колесико» — конструирование; на занятии «Мифы» — знакомство со сказками и легендами и т. п.

Подобные занятия увлекают не только детей, но и родителей. Они расширяют и обогащают их общение, положительно влияют на микроклимат в семье. Здесь создаются специальные условия, в которых происходит осознание взрослыми и детьми потребностей в нравственных ценностях, в опыте непринужденного общения, а также развитие умений ненасильственных коммуникаций. Опыт А. П. Ивановой признан в регионе и используется коллегами на практике.

Материалы исследования Р. А. Касимова показали, что эффективной формой сотрудничества с родителями стала «Школа семейной педагогики здоровья», организуемая семейным социальным педагогом при взаимодействии с врачом общей практики и школьным психологом на основе дифференцированного подхода для вооружения отцов и матерей определенным минимумом педагогических, психологических и медицинских знаний, оказания им помощи в самообразовании, выработке умений и навыков по формированию здорового образа жизни детей, раскрытии полноценной реализации воспитательного потенциала семьи. Важной особенностью является то, что вопросы семейного воспитания рассматриваются во взаимосвязи с проблемами физиологии, гигиены, психологии, с совершенствованием здорового образа жизни. Необходимо подчеркнуть, что программа этой школы не является четко регламентированным документом и, естественно, предполагает творческое дополнение и углубление форм взаимодействия (см. приложение 8).

Обоснованная и реализованная в работе Р. А. Касимова модель формирования здорового образа жизни школьников во взаимодействии семейного социального педагога и врача общей практики разработана применительно к конкретному субъекту Российской Федерации — к Вологодской области, однако она содержит ряд принципиальных положений и потому при необходимой корректировке ее можно использовать в других регионах.

Описанные формы и методы работы наиболее приемлемы в деятельности освобожденного классного руководителя и семейно-

го социального педагога. Они вызывают интерес, творческое отношение к ним родителей и способствуют повышению психолого-педагогической культуры семьи. Как показывает анализ массовой практики, наиболее традиционными формами совместной работы, по мнению учителей и родителей, считаются родительские собрания, совместные дела с детьми и школой, индивидуальные беседы.

Затруднения в работе вызывают психолого-педагогические консилиумы, педагогические конференции, консультации. По общему мнению учителей и родителей, надо ввести в практику оказание конкретной помощи семье в решении психологических, медицинских, правовых и экономических проблем. Наиболее результативная помощь исходит от семейного социального педагога.

Сочетание различных форм работы помогает достижению взаимопонимания и взаимодействия школы и семьи в воспитании детей, особенно тем, кому трудно адаптироваться в меняющемся мире.

Таким образом, *дифференцированный подход в работе семейного социального педагога* строился на выделении групп семей, объединенных едиными параметрами выбора педагогических средств, адекватными семьям с различным уровнем психолого-педагогической культуры.

Выбор путей и форм работы, наиболее эффективных для каждой типологической группы, способствовал повышению психолого-педагогической культуры семьи.

Эффективность становления психолого-педагогической культуры семьи повышается, если она осуществляется с учетом следующих условий:

- изучения состояния психолого-педагогической культуры семьи;

- функционирования системы дифференцированной работы с учетом особенностей семейного уклада и использованием разнообразных методов и форм (медико-психолого-педагогическая служба, консультирование, телефон доверия, педагогические практикумы, вечера, диспуты, конференции, встречи за круглым столом, родительские собрания);

- совершенствования коллективных, групповых и индивидуальных форм работы с родителями в системе педагогического всеобуча;

- активного вовлечения родителей в воспитательный процесс;

- грамотного использования исследовательского подхода социального педагога в работе с семьей;

- сотрудничества школы, семьи, других социальных институтов воспитания с учетом национально-этнических особенностей семьи;

– ведения соответствующей подготовки семейных социальных педагогов.

Таким образом, дифференциация семей по группам в зависимости от семейного уклада (благоприятный, противоречивый, неблагополучный) и уровня психолого-педагогической культуры родителей (высокий, средний, низкий) позволила, с одной стороны, решать актуальнейшую задачу — дать основы психолого-педагогических знаний родителям, с другой — осуществлять индивидуальный подход, используя соответствующие методы воздействия на родителей. В вопросах необходимой помощи семье следует использовать национальные обычаи и традиции; создавать условия для самопомощи.

3.5. Консультирование в работе семейного социального педагога

Изменение социально-экономических условий жизни, общественной и индивидуальной психологии приводит к появлению проблем у семьи, требующих разрешения. Встает вопрос об оказании в реальном времени эффективно действующей помощи семье. Речь идет об исключительно важных вещах: нейтрализации острых конфликтов, устранении порождающих их источников, профилактике неблагоприятных ситуаций, воссоздании эмоционального благополучия в жизни семьи. Такая форма оказания помощи в семейном воспитании должна учитываться в каждом конкретном случае в зависимости от специфики ситуации.

Заслуживает внимания опыт программ помощи семейному воспитанию в США. По инициативе Р. Дрейкурса была создана широкая сеть воспитательно-психологического консультирования родителей для оказания им конкретной помощи в оздоровлении взаимоотношений с детьми. Р. Дрейкурс обоснованно считает, что усилия родителей и педагогов должны быть направлены на распознавание скрытых причин неприемлемого поведения детей, а не на критику формы, в которой она проявляется (леность, агрессивность, упрямство, непослушание и т.п.). Нужно настроиться на чуткое восприятие «логики» самого ребенка, доверительный диалог с ним. Это поможет ему осознать подлинные причины конфликтов с родителями и выработать правильный жизненный стиль, помогающий адекватно приспособиться к условиям жизни.

Привлекательность программ состоит в том, что они ясно демонстрируют потенциально эффективные стратегии коммуникации и выдвигают на первый план взаимно удовлетворяющий стиль человеческого общения.

В контексте консультирования семья определяется как система межличностных взаимоотношений конкретных взрослых и кон-

кретных детей, включая подсистемы супружеских и детско-родительских взаимодействий как «персонализированное детство». Для развития ребенка семья представляет собой исходную и базовую социальную среду и интегральную наследственную предпосылку [39, с. 166—167].

Деятельность семейного социального педагога предусматривает применение различных методов работы с семьей, одним из которых является консультирование.

Консультирование как метод работы состоит в следующем: установление контакта и взаимоотношений; психосоциальная диагностика проблем и ситуаций; создание плана деятельности и стратегии достижения установленной цели; осуществление плана действий и постоянная корректировка взаимоотношений в процессе общения; окончание процесса оказания социальной, психологической, педагогической помощи и контроль эффективности; системный анализ ситуации. Ведение документации (о процессе и его отдельных фазах) дает возможность рассматривать ситуации с различных точек зрения.

Данная совокупность приемов позволяет семейному социальному педагогу комплексно подходить к решению проблем, возникающих в семье. Но следует отметить, что применение социальным педагогом данного метода в работе с семьей требует квалифицированной психологической подготовки, владения методикой психологического консультирования.

Психологическое консультирование — это основа, которая должна быть принята во внимание при организации любого консультирования. В настоящее время существует множество подходов к практике психологического консультирования:

глубинная психология (психоанализ З. Фрейда);

индивидуальная психология (А. Адлер);

аналитическая психология (К. Юнг);

транзактный анализ (Э. Берн и др.);

бихевиоральное направление (А. Эллис и др.);

гештальттерапия (Р. Перлс);

гуманистическая психология (К. Роджерс);

логотерапия (В. Франкл);

психодрама (Я. Морено).

Самое важное во всех разнообразных подходах к теории и практике консультирования — это индивидуальная эмпатия, наблюдательность специалиста, его оценка личности и социальной среды, применение методов позитивного роста и развития.

В специальной литературе приводится семь фаз, которые можно рассматривать как схему процесса консультирования.

Первая фаза — создание климата, обеспечивающего успех консультирования. Специалист должен убедить клиента в том, что

он испытывает искренний интерес к его проблемам и желает ему помочь.

Вторая фаза — создание своеобразного «катарсиса», возникающего вследствие того, что человек впервые за длительное время «выговаривается» по наболевшим проблемам.

Третья фаза — фаза «утешения», т.е. задача снятия деструктивного аффективного фона. Необходимо глубоко понять ситуацию, увидеть нечто положительное, что в ней действительно есть, но чего не замечал человек, и переориентировать внимание на эти аспекты.

Четвертая фаза — диагноз. Консультант должен понять, в чем причина конфликта, по поводу которого к нему обратились. Этот диагноз не должен сообщаться клиенту.

Пятая фаза — фаза образования. Основываясь на своем диагнозе, специалист старается помочь клиенту самому поставить диагноз ситуации, в которую он попал. В этом процессе активны обе стороны, поэтому эту фазу можно назвать исследовательской.

На шестой фазе должно произойти осознание клиентом имеющихся вариантов поведения и выбор одного из них. Все решения человек должен принимать сам. Только тогда он будет чувствовать себя ответственным за свои поступки и не откажется от принятого решения при первой же трудности.

Седьмая фаза — закрепление мотивации на выполнение принятого решения.

Содержание индивидуального консультирования определяется проблемой клиента и проходит в форме беседы.

Анализируя опыт работы семейного социального педагога, можно выделить следующие вопросы, с которыми обращаются к нему за помощью: сложности у ребенка в школе, в общении, негативное отношение к учебе, конфликтные отношения с учителями, непонимание дома или тяжелая семейная обстановка, состояние вины, гиперактивность; неврозы; акцентуация характера; воровство, бродяжничество; суицидальные попытки; вопросы, связанные с психосексуальным развитием и воспитанием ребенка. Чаще всего в практике встречаются синдром социальной дезадаптации и эмоциональные расстройства.

Эти проблемы заявили о себе по ряду причин. Во-первых, при обязательном среднем образовании школа отвечала за ребенка. Сегодня она в какой-то мере отказалась от этого, а семья имеет трудности в воспитании. Родители в страхе от своей беспомощности.

Во-вторых, появилось и такое явление в современной жизни, как ориентация на хорошо оплачиваемые и престижные профессии. Родители стараются устроить своего ребенка на обучение в престижное учебное заведение, не всегда считаясь с его возможностями. Создается перегрузка ученика, что ведет зачастую к неврозам.

В-третьих, развитие рыночных отношений, расширение рекламной деятельности, пропаганда жестокости, сексуальной вседозволенности с телеэкрана привели практически к разрушению социальной ситуации развития ребенка, сделав неконтролируемыми и избыточными, не соответствующими возрасту потоки и объемы сенсорной информации. Создающаяся при этом перегрузка сенсорных каналов обозначает проблему адаптации слабой психики ребенка к школьным нагрузкам, ставит проблему защиты ребенка от неоправданной невротизации и психопатизации, деформации личности.

Следует отметить большой процент обращаемости родителей детей младшего школьного возраста за консультацией. Здесь нужно назвать в основном две причины: они хотят знать, соответствует ли уровень развития ребенка возрастным нормам и каковы причины его низкой успеваемости в школе или плохого поведения. Задача специалиста состоит в том, чтобы показать многообразие причин тех трудностей, которые возникают у ребенка, и, самое главное, негативную или пассивную роль самих родителей в сложившейся ситуации.

Характерно, что после окончания консультирования родители некоторое время испытывают потребность в повторной встрече со специалистом для конкретизации разработанной программы решения проблемы.

В процессе консультирования семейный социальный педагог, как и психолог, контактирует с родителями несколько раз: в ходе краткой первичной беседы при записи (заполняется карточка семьи), при обстоятельной беседе (это может быть посещение на дому) и в процессе заключительной беседы по результатам изучения проблемы.

При первых встречах с родителями необходимо уделить специальное внимание разъяснению возможных целей и задач консультирования. Как отмечают психологи и показывает опыт работы в центре «София», у некоторых взрослых складываются неверные представления и ожидания от консультирования (переоценка объема и сложности данного процесса, прежде всего по времени, установка на получение немедленных результатов). Поэтому важнейшими задачами первых встреч с родителями являются их ориентация в структуре и задачах консультативной работы, формирование установки на совместный и разносторонний анализ возникшей проблемы. Специального разъяснения требует также направление ребенка на консультацию к другим специалистам. Необходимо предупреждать родителей о возможных трудностях в процессе коррекции.

Беседа, проводимая специалистом, преследует несколько целей: 1) подробное обсуждение общего состояния психического развития ребенка, выявление причин трудностей у него, условновариативного прогноза; 2) совместная разработка системы кон-

кретных мер или специальной коррекционной программы; 3) обсуждение отношения родителей к трудностям ребенка; 4) планирование последующих встреч (по мере необходимости).

Ряд американских авторов выделяют в заключительной беседе с родителями четыре основных этапа и предлагают следующие рекомендации по ее проведению. Желательно вести беседу одновременно с обоими родителями, так как это помогает получить более объективную и разностороннюю картину жизни ребенка и позволяет родителям почувствовать общую ответственность за его судьбу.

В начале беседы (первый этап) нужно побудить родителей к свободному, открытому обсуждению проблем ребенка, выяснению интересующих их вопросов. Необходимо также выяснить их представления о причинах трудностей и средствах их разрешения, помощи. На втором этапе беседы предполагается сообщение результатов психологического обследования. На этом этапе следует стремиться к выработке реалистического представления о трудностях ребенка. После этого (третий этап) обсуждается специальная программа действий. В заключение беседы обсуждается отношение родителей к проблемам ребенка и планируются последующие встречи.

В процессе беседы важно проявить понимание, уважение. Эффективность беседы, по Сарасону, оценивается по тому, могут ли родители более или менее уверенно действовать на основе тех рекомендаций, которые они получили от консультанта.

Как и всякая психотерапевтическая беседа, она имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребенка.

Этот вид профессиональной работы требует направленной рефлексии специалиста (семейного социального педагога, психолога) на два важнейших научных понятия — «норма психического развития» и «позиция клиента во взаимодействии». Рассмотрим одно из них.

Позиция клиента во взаимодействии характеризует его обобщенное эмоциональное отношение к другим людям и к себе как к человеку. Позиция включает в себя переживания динамики взаимодействия с другим человеком как проявление равенства или неравенства, как проявление уважения к себе или пренебрежения.

В ситуации индивидуального консультирования предметом взаимодействия является психологическая информация.

Взаимодействие на равных — оптимальный вариант в индивидуальном консультировании, когда психолог помогает личности расширить ее альтернативы, создает на материале предмета взаимное условие для принятия человеком осмысленного решения об изменении. Главный момент в установлении такой позиции — достижение конгруэнтности, соответствия с клиентом.

Взаимодействие с позиции «сверху» — одна из наиболее распространенных ошибок у практических психологов. Специалист решает психологическую задачу клиента неадекватными этическими и

социальными средствами. Это приводит к тому, что у клиента формируется зависимость от психолога, а сам психолог теряет основу профессиональной рефлексии.

Взаимодействие с позиции «снизу» создает для клиента возможность открыто манипулировать психологом. Семейному социальному педагогу это необходимо принять к сведению, чтобы избежать подобных ошибок.

Рассмотрим пример из опыта работы.

В течение трех лет семейным социальным педагогом велась индивидуальная работа с Валерием. Когда он учился в седьмом классе, возникла проблема школьной дезадаптации. За помощью обратилась его мама. Ее стало беспокоить, что ребенок ушел в себя, стал хуже учиться, появились двойки, перестал посещать уроки физкультуры. Дома — конфликты с отцом, мнением которого мальчик всегда дорожил. Отец перестал верить в возможности сына, постоянно высказывал недовольство оценками и поступками. В отношениях с ребенком у него преобладала властность, что создавало дефицит душевной щедрости и дискомфорт в семье. Первые беседы были с мамой Валерия. Выяснилась предыстория консультируемого случая. Мама Валерия обратилась с просьбой о проведении в школе психолого-педагогического консилиума. Начался поиск оптимального решения проблемы трудного ребенка.

Исходным материалом для консультирования явились графические методики (рис. 2, 3). Анализ рисунков способствовал более глубокому пониманию душевного состояния подростка, его видения мира и социальной ориентации. Но для получения более надежных и объективных данных использовались комплексы методик, которые дополняли друг друга, взаимно уточняли полученные данные.

В течение определенного времени посещались уроки в классе, где учился Валерий, имелась возможность наблюдать поведение ученика и форму общения с ним учителей. Анализировались особенности его учебной мотивации, уровень притязаний, интересы. Выяснялся эмоциональный компонент неуспеваемости. На переменах беседовали с подростками, среди которых был и Валерий, в основном молчавший. После уроков общались с учителями-предметниками, классным руководителем, которые видели причину такого поведения подростка в педагогической несостоятельности родителей.

Изучение поведения ученика показало, что мы имеем дело с акцентуацией характера. В психиатрии считается, что в основе патогенеза акцентуации характера лежит частичный срыв социальной адаптации, который блокирует именно ту форму поведения, в сторону которой выражена акцентуация.

Согласно классификации акцентуаций, разработанной А. Е. Личко, мы столкнулись с ее сензитивным типом — обидчивостью, нерешительностью, склонностью к появлению навязчивых страхов, опасений. Под влиянием неудач подросток становился замкнутым, настороженным.

Неблагоприятное влияние социального окружения (тяжелый характер отца вследствие бытового пьянства, создающий напряженную атмосферу

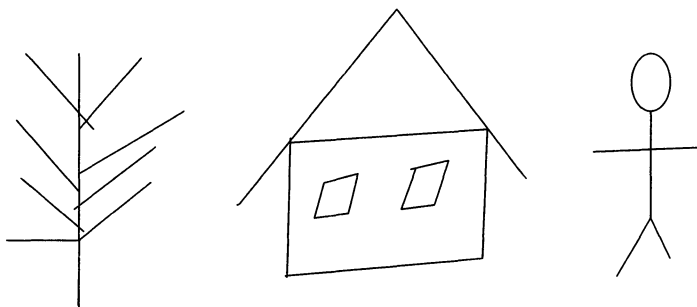


Рис. 2. Рисуночный тест «Дерево, дом, человек»



Рис. 3. Рисуночный тест «Я и моя семья»

в семье, гиперопека матери), резкое ослабление внимания к Валерию после рождения сестренки, конфликт с учителем физкультуры, обостренное чувство собственного достоинства, а также плохое самочувствие (кишечные инфекции, травма руки, потребовавшие стационарного лечения) — все это способствовало появлению акцентуации характера. У Валерия появились затруднения в отношениях с окружающими в ситуациях, предъявляющих к человеку повышенные требования (на уроках истории, химии, математики, физкультуры, в общении с отцом дома).

При индивидуальном консультировании психолог проверил выраженность акцентуации у подростка (применялся тест-опросник Шмишека). Было принято решение о совместной работе с другими специалистами: семейным социальным педагогом, классным руководителем, матерью ученика, врачом в центре «София». Общими усилиями стал готовиться психолого-педагогический консилиум, чтобы остановить дистрессовые воздействия и компенсировать нанесенный ими ущерб.

На беседы к специалисту Валерий приходил с удовольствием, потому что его поняли, им заинтересовались (мнение самого подростка).

Внимание было сосредоточено на оздоровлении микросреды. Мы не упрекали школу в недоработках и сообща продумали систему реальных мер по активизации возможностей и способностей Валерия. К нему, в свою очередь, был предъявлен ряд конкретных требований. Как итог всей работы, он закончил школу, определился в выборе профессии, улучшились отношения с отцом, у которого стали более адекватны родительские установки по отношению к сыну.

В качестве примера рассмотрим другой случай из практики работы семейного социального педагога.

На приеме — мама с ребенком, жалующаяся на сложности в общении.

Мама:

- Сейчас же перестань!
- Замолчи!
- Не вертись!
- Смотри у меня!
- Нужно пойти и извиниться.
- Опять двойка!

Ребенок:

- Сама перестань!
- Надоела!
- Отстань!
- Хватит!
- Не твое дело!
- Ну и что!

Ребенок слышит в свой адрес приказы, угрозы, предостережения, проповеди, советы, доводы, критику, похвалу, высмеивание, догадки и т. д. Поскольку родители не учитывают возрастную и индивидуальную хрупкость нервно-психической конституции ребенка и дефицита его нервно-психической выносливости, его органические возрастные потребности, то они не скупаются на оскорбления, которые зачастую имеют место и в школе. Ребенок ощущает нежелание родителей вникнуть в проблему, неуважение к его самостоятельности, усталость от назиданий. Как следствие — реакция: бурчание, обида, демонстративное сопротивление или просто нереагирование, утверждение своей несостоятельности или неполноценности.

По мнению Ю. Гиппенрейтер, в ситуации, когда у ребенка проблема, необходимо дать знать, что вы чувствуете («слышите») его переживания. Желательно об этом сказать кратко и ясно.

Нужно как можно более точно «попасть» в переживание ребенка, обозначить его прямо «по имени».

Реплика ребенка:

- Он отнял мою машинку!
- Не пойду я больше туда!
- Я ненавижу школу.
- Не буду я носить эту рубашку!

Ответ родителей:

- Ты очень огорчен и рассержен.
- Ты больше не хочешь ходить в школу.
- Тебе она очень не нравится.

Эти ответы непривычны, несколько неестественны, но они не оставляют ребенка наедине с переживаниями, дают понять, что взрослый понимает его чувства, разделяет их и озвучивает. При этом надо соблюдать следующие правила:

- необходимо держать паузу. После вашего краткого ответа надо помолчать. Это помогает разобраться и понять: вы рядом;
- в вашем ответе иногда полезно не только обозначить чувство, но и кратко повторить сказанное им о случившемся событии или о всей ситуации в целом;
- если вы не совсем точно угадали чувство, будьте внимательны, ребенок вас поправит, покажите, что вы его приняли.

Результаты, на которые надо ориентироваться:

– исчезает, ослабевает отрицательное переживание. Сказывается замечательная закономерность: разделенная радость удваивается, разделенное горе делится пополам;

– ребенок, убедившись, что взрослый готов его слушать, начинает рассказывать о себе все больше и больше. Иногда на глазах родителей неожиданно разматывается целый клубок его переживаний. Это рефлекс признания (Р. Дрейкурс) — детская спонтанная реакция на неожиданное ощущение того, что его поняли;

– ребенок сам продвигается в решении своей проблемы. Он начинает понимать ваши чувства.

Решение проблемы родителями.

Важное правило общения с ребенком — посылка «я-сообщения». Применять этот способ нужно в тех случаях, когда проблема возникает перед родителями. Как реагировать на ситуации, возмущающие вас? Лучше всего ребенку об отрицательных чувствах сказать. Желательно, чтобы это было сделано от первого лица и говорилось о вашем состоянии, переживании, а не о поведении.

Неправильная реакция

- Ну и что у тебя за вид?!
- Перестань тут ползать, ты мне мешаешь!
- Ты не мог бы потише!

Правильная реакция

- Я не люблю, когда дети ходят растрепанными.
- Мне трудно собраться на работу, когда под ногами кто-то ползает, и мне приходится все время спотыкаться.
- Меня очень утомляет громкая музыка!

В первой колонке представлены «*ты-сообщения*», которые звучат как выпад, обвинение, но у них есть одно преимущество — они привычны и удобны. Реакция на них — отрицание, защита, обида.

Вторая колонка — «*я-сообщения*» — позволяет выразить свои негативные чувства в необидной для ребенка форме, дает возможность ближе узнать истинные чувства родителей в данный момент.

Дети начинают чувствовать, что мы им доверяем и нам тоже можно доверять. Активное слушание и «*я-сообщения*» неразрывно связаны и взаимно дополняют друг друга.

Высказывая свои чувства без приказа, взрослый оставляет за ребенком возможность самому принять решение.

Но здесь существует опасность смешивания: «Мне не нравится, что ты такая неряха! Меня раздражает это твое хныканье!» Избежать подобного поможет использование безличных предложений, неопределенных местоимений, обобщающих слов: «Мне не нравится, когда за стол садятся с грязными руками».

Родители боятся выразить чувства истинной силы. Гнев — это вторичное переживание, возникающее на почве какого-то другого

чувства. Этот способ может установить контакт, улучшить или обрести взаимопонимание с ребенком, помочь в решении его проблемы, в обретении самостоятельности, ответственности. Для применения этих способов необходимо терпение. Не надо метать громы и молнии, требовать от детей невозможного, срываться на старые способы.

Для достижения нормального общения очень важен **метод правильного разрешения конфликтов**. Конфликт возникает, когда удовлетворение желаний одной стороной означает ущемление интересов другой и наоборот. Ущемленный интерес или отказ выполнить просьбу вызывает отрицательные эмоции: обиду, агрессию.

Сначала познакомимся с неконструктивными методами решения конфликта.

1. Как правило, выигрывает родитель.

В арсенале средств родителей зачастую имеют место приказы, обвинения, угрозы. Они склонны думать, что ломать сопротивление, побеждать волю ребенка необходимо. Дать ему волю, так он на шею сядет, будет делать что хочет. Они не замечают, что сами показывают неверный стиль общения: делают что хотят. В подкрепление: ребенок должен научиться нас уважать, не быть эгоистом. Значит, нечего потакать его желаниям. Это суждение не вызывает сомнения, но выбранный путь неверен.

Пренебрежение интересами ребенка не может воспитать у него уважения к интересам других. Как правило, такие дети растут либо чрезмерно пассивными, либо агрессивными. Но в обоих случаях у них накапливаются обида и озлобление; поведение не улучшается, отношения с родителями портятся.

2. Как правило, выигрывает ребенок.

По этому пути идут родители, которые либо боятся конфликтов, либо готовы постоянно жертвовать собой «ради блага ребенка». Однако и при таких намерениях дело оборачивается плохо для обеих сторон. Дети в этих случаях растут эгоистами, не приученными к порядку, не умеющими себя организовать и контролировать. Все это может быть и не так заметно в пределах семьи, но едва они выходят за двери дома, начинают учиться или работать в коллективе — их ждут большие трудности и неизбежные жестокие щелчки по самолюбию, по самооценке, а то и отвержение.

У родителей постоянно накапливается глухое недовольство ребенком, обида на него. В старости такие родители часто оказываются одинокими и заброшенными. Итак, неправильно разрешаемые семейные конфликты, большие и маленькие, неизбежно дают «эффект накопления», который оборачивается судьбой детей и родителей.

Метод благополучного выхода из конфликтных ситуаций состоит в следующем:

1-я стадия: родитель активно слушает ребенка, уточняет его проблему. После этого он в стиле «Я-сообщение» объясняет ребенку свою проблему. Цель этой стадии — подготовить, услышать и принять участие в поисках совместного решения.

2-я стадия начинается с вопроса «как же нам быть?». После этого надо обязательно дождаться, чтобы ребенок предложил решение первым, и только затем предлагать свои варианты. При этом ни одно, даже самое не подходящее с вашей точки зрения, предложение не отвергается «с места».

3-я стадия: оценка предлагаемых предложений и выбор наилучшего. Каждый вариант решения обсуждается совместно. «Стороны» уже знают интересы каждого участника и относятся к ним с уважением. Единодушно принятое решение считается лучшим.

4-я стадия: детализация принятого предложения.

5-я стадия: выполнение решения и контроль становятся более действенными, если о неудачах и срывах скажет сам ребенок.

Этот метод не оставляет никого с чувством проигрыша. Начать его применять лучше всего с общего разговора в семье, в стиле спокойной беседы. Особого внимания требует желание идти навстречу интересам ребенка. Здесь важно вызвать у родителей стремление самокритично разобраться в причинах конфликта, отказаться от собственных ложных оценочных и поведенческих стереотипов.

Часто, едва взрослый начинает активно слушать ребенка, острота назревающего конфликта спадает. То, что вначале казалось простым упрямством, становится заслуживающей внимания проблемой. И возникает готовность пойти навстречу. Эта методика — опыт доброжелательного общения, взаимного понимания. При правильном ее использовании конфликты начинают возникать реже и решаться быстрее. Заинтересованность обеих сторон в совместном решении пробуждает готовность идти навстречу.

Действенным методом работы семейного социального педагога являются различные формы групповых занятий родителей. Необходимость обращения к работе с родителями как к важнейшему звену психокоррекционной работы в практике консультирования детского развития впервые была декларирована в рамках *психодинамического подхода*.

При групповом консультировании независимо от исходных теоретических позиций психолога ему приходится иметь дело со сложной системой, какой является любая группа. Поэтому основы системного подхода присутствуют в любой теории о групповых консультациях.

Первое, с чем начинает работать специалист в групповом консультировании, — это система реально существующих отношений между людьми, содержание которых может быть самым различным. Для семейного социального педагога важно перевести на язык описания субъективной модальности каждого члена семьи. Специ-

фика консультирования каждой группы определяется содержанием предмета взаимодействия. Она требует уточнения содержания для членов группы их специальных ролей. Для решения этой задачи руководитель должен располагать психодиагностическим материалом о типе отношений между членами группы.

Специалист в руководстве родительской группой ставит своей целью улучшение детско-родительских отношений, когда имеет место непонимание родителями базовых фактов развития ребенка, его потребностей и соответствующей им динамики отношений. Руководство может осуществляться в форме *специального родительского тренинга*. В случае необходимости могут быть рекомендованы занятия в *психотерапевтических группах* для решения психологических проблем самих родителей.

Консультирование по частным вопросам ставит задачей улучшение детско-родительских отношений на основе обсуждения общих для членов группы конфликтных ситуаций и фокусирование на моделях приспособления к реальным конфликтам без подробного анализа лежащих в их основе психологических причин.

Специальное обучение родителей (тренинг) преследует цель повышения их сензитивности к чувствам и переживаниям детей на основе понимания скрытого значения их поведения. Мы полностью разделяем убеждение А. И. Захарова, утверждающего, что причинами неадекватных детско-родительских отношений могут быть усвоенные в детстве ошибочные стереотипы воспитания, а также субкультурные нормы и ошибочные установки малых социальных групп. Следует учитывать, что психологические качества, родительские умения упражняемы, т. е. могут быть предметом формирования и саморазвития.

Для тренингов характерно то, что каждый участник группового занятия учится самостоятельно (при косвенной помощи других) ставить диагноз своим трудностям и возможностям, находить пути решения своих проблем, осуществлять самодиагностику.

Хотя техники проведения родительских групп значительно варьируются, можно выделить ряд общих принципов организации их работы. С. Славсон вводит понятие «первичный кодекс группы», включающий три основных постулата: 1) предмет дискуссии — дети и способы взаимодействия с ними родителей; 2) все члены группы имеют право на свободное участие в дискуссии, лишенной формализма и рутинности; 3) ведущий не является абсолютным авторитетом, единственным источником информации и суждений, которые должны обязательно быть приняты всеми членами групп.

Основываясь в целом на перечисленных постулатах, консультирование родителей отступает от принципа центрации на проблемах ребенка и свободно перемещается на проблемы родителей. Тем самым реализуется терапевтический подход к самому родителю.

Основная роль консультанта состоит в том, чтобы, подобно зеркалу, отображать и повторять вслед за членами группы все то, что нужно для постановки проблемы, развития дискуссии, ее разрешения для роста родительской компетентности.

Психологическим условием формирования родительской компетентности являются осознание родителями необходимости понимания коммуникативных актов детей и усвоение способов эмпатического общения, так называемой конгруэнтной коммуникации.

Итак сделаем вывод: при индивидуальном консультировании семейный социальный педагог рассматривает клиента как партнера, который ни в коем случае не лишается самостоятельности, не опекается, а с помощью специалиста получает возможность научиться «самопомощи». Очень часто такая помощь смягчает и улаживает острые конфликты, но она не пытается их скрыть, сознавая, что нужно устранить причины, создающие беспокойство и возмущение человека, обратившегося за помощью. Эта форма помощи в смысле «от помощи к самопомощи» основывается на принципах добровольности и ответственности.

В групповой работе применяется возникающая динамика группы, дающая возможность действовать, исполнять какие-либо функции, опробовать полученные знания. Консультант группы обязан глубоко понимать значение динамики поведения участников, но он использует эти знания для осуществления тщательного контроля за содержательной стороной групповой дискуссии. Темы дискуссий в групповом консультировании носят главным образом ассоциативный характер — каждая последующая как бы вытекает из предыдущей. Руководя дискуссией, ориентируя ее на решение конкретных проблем, с которыми участники сталкиваются в повседневной жизни, консультант направляет дискуссию в нужное русло.

Процессу снижения психологических защитных реакций и расширения представлений о самом себе в группе способствует прочувствование проблем других людей («Я не одинок»), а также чувство эмпатии, умением проявлять которое по отношению друг к другу в конечном итоге овладевают участники группового консультирования.

Различные виды тренингов должны быть направлены прежде всего на внутренние психические качества (гуманистическая позиция, установка на поиск, творчество, адекватный анализ педагогических ситуаций), на повышение уверенности в своих воспитательных возможностях.

Обобщая вышеизложенное, предлагаем в вы о д ы по данной главе.

Трудновоспитуемые дети страдают из-за отрицательного влияния неблагоприятного семейного уклада, низкой психолого-педа-

гогической культуры родителей, безответственного и противоестественного отношения отцов и матерей к своим родительским обязанностям. Выяснилось и другое: попадая в благоприятную среду, дети с девиантным поведением изменяются к лучшему.

Практика лучших школ Вологодского района показывает, что перевоспитание трудных детей осуществляется наиболее успешно у тех педагогов, которые отличаются глубиной и разносторонностью знаний, сильной волей и смелостью, верой в человека, большой любовью к детям, умением их правильно понять и принять.

Изучение личности дезадаптированных несовершеннолетних необходимо для осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в воспитательно-профилактической и коррекционной работе.

В процессе исследования выявлены методы работы социального педагога с семьей с различным укладом жизни и с педагогически запущенными и трудновоспитуемыми детьми. К этим методам относятся: посещение семьи, психотерапевтическая беседа, убеждение, психолого-педагогический консилиум, метод активного включения в исследование, консультирование и др., способствующие оздоровлению ближайшего окружения детей, подростков и условий их семейного воспитания.

Анализ бесед, применение метода убеждения, посещения семей раскрывают диапазон изменений в семьях и свидетельствуют о повышении их психолого-педагогической культуры: переосмысление роли родителей; новый уровень осознания себя как родителей; новый уровень понимания детей; ощущение родителями большей уверенности в себе; становление доверительных отношений взрослых с детьми; ослабление жесткого контроля со стороны родителей и навязывания ими своего мнения.

Одним из методов, дающим результат, является психолого-педагогический консилиум.

Анализ метода активного включения в исследование показал, что он способствует формированию новых отношений между школой и семьей, повышению престижа школы в ее социально-территориальном окружении, обогащению воспитательных возможностей семьи. Важнейшей предпосылкой этого явилось расширение функции учителя как социального педагога.

С помощью консультирования происходило расширение способности субъекта к личностному росту и решению жизненных ситуаций путем усиления потенциала сознания и самосознания личности.

Данные методы дополнялись разнообразными формами работы социального педагога с семьей, позволяющими активно вовлекать родителей в воспитательный процесс.

Работа семейного социального педагога носит дифференцированный характер с учетом изучения особенностей семейного ук-

лада и проходит в три этапа: информационно-теоретический, консультативный и тренинговый.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что семейный социальный педагог — одна из современных педагогических парадигм взаимодействия личности и общества.

Актуальность научного обоснования в качестве важнейшего фактора развития общества совершенствования и развития практики семейных социальных педагогов очевидна: компетентная помощь и социально-педагогическая помощь современной семье может положительно сказаться на ее (семье) существовании, на развитии в ней личности.

Наше исследование показало, что, являясь посредником во взаимодействии «личность — семья — общество», семейный социальный педагог объединяет разрозненные семьи в заботе о развитии и воспитании детей, создает и использует педагогический потенциал среды в целенаправленном воспитательном процессе школы. Как посредник и координатор специалист способствует возрождению таких общинных норм поведения, как взаимоуважение, терпимость, неформальный контроль в сочетании с автономией частной жизни.

Контрольные вопросы и задания

1. Каковы причины появления педагогической запущенности и трудновоспитуемости детей и подростков?
2. Как осуществляется диагностика трудновоспитуемости?
3. Назовите особенности возрастных проявлений трудновоспитуемости подростков.
4. Раскройте методики перевоспитания трудных подростков.
5. Какое место занимает психокоррекционная работа в деятельности семейного социального педагога?
6. Что включает в себя процесс семейного консультирования?
7. Чем отличается педагогическое консультирование от психологического?

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СЕМЕЙНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

4.1. Общеобразовательная и специальная подготовка будущих специалистов в вузе

В зарубежных странах систематическая подготовка социальных педагогов и социальных работников ведется давно: в Германии, например, с 1893 г., в Австрии — с 1921 г.; богатый опыт этих стран в настоящее время изучается и нашими специалистами.

Что касается отечественной истории социально-педагогической защиты семьи и ребенка, то системы специальной подготовки людей для оказания помощи детям, семье, инвалидам, престарелым в конфликтно-проблемных ситуациях создано не было. Однако реальные формы практической деятельности такого рода, как отмечает М. А. Галагузова, всегда существовали в России.

С введением института социальных педагогов/социальных работников в России в начале 1990-х годов одновременно были открыты и новые специальности — социальный педагог (1990) и социальный работник (1991).

Эти перемены совпали с социально-политическими изменениями в обществе и реформированием всей системы образования. В настоящее время разработаны Государственные образовательные стандарты Российской Федерации по высшему образованию (ГОСТ Р-ОБР-7—93), состоящие из трех основных компонентов:

1) общие требования (государственные требования к подготовке специалистов, а также многообразие существующих и вновь создаваемых программ, форм и методов их подготовки);

2) перечень направлений и специальностей высшего профессионального образования (обязательное приложение 1 к общим требованиям), включая социальную педагогику;

3) требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям и специальностям высшего профессионального образования (обязательное приложение 2 к общим требованиям). Сюда кроме инвариантных блоков (общекультурологического и психолого-педагогического) введены блоки специализаций.

Область специализации можно определять по разным признакам: по социокультурной среде, по видам и профилям деятельности специалиста и др. Специализация зависит от потребностей практики и ее заказа. Исходя из видов деятельности социального педагога, в Уральском педагогическом университете выделили несколько специализаций: эколог, организатор экологической деятельности и др. В Вологодском государственном педагогическом университете (ВГПУ) — специализация по работе с семьей, поскольку проблемы семьи актуализируются с каждым годом и для их решения необходимы специально подготовленные кадры.

Специализация зависит от категории населения, с которой приходится работать (инвалиды, сироты, беженцы), а также от места работы социального педагога (различные типы учебных заведений, детский дом, больница, церковь, предприятие, микрорайон, исправительно-трудовые учреждения, центры досуга, социально-психологические службы).

Организация социально-педагогической и психологической помощи определяется уровнем подготовки семейных социальных педагогов, ее вариативностью.

В рамках Министерства образования Российской Федерации подготовка социальных педагогов ведется по трем направлениям:

– как основная специальность на факультетах социальной педагогики по очной и заочной формам обучения (4—5 лет) («первый диплом»);

– как вторая специальность на базе имеющегося высшего или среднего (преимущественно педагогического) образования по очно-заочной формам обучения (соответственно 1—1,5 года и 3—4 года) («второй диплом»);

– как дополнительная специальность на разных факультетах наряду с получением высшего образования по другой (основной) специальности.

Имеется определенный опыт работы по всем трем направлениям, отраженный в ряде изданий. В настоящее время в целом ряде вузов осуществляется работа по реализации второго поколения Государственных стандартов по социальной педагогике. Как отмечает В. А. Сластенин, для осмысления того, каким должно быть третье поколение стандартов, необходимо проанализировать накопленный опыт и определить, каким мы хотим видеть специалиста в результате реализации третьего поколения стандартов по социальной педагогике.

В этом ключе представляет несомненный интерес опыт ВГПУ.

На факультете иностранных языков осуществлялась подготовка получения специальности социального педагога как дополнительной к основной педагогической профессии учителя-предметника. Специализация — семейный социальный педагог, деятельность которого основывается на приоритете личности и семьи по отношению к любым общественным институтам.

Учебный план на факультете опирался прежде всего на опыт и методические материалы УМО по социальной педагогике, а также на программы и пособия, разработанные другими коллективами.

При создании учебного плана руководствовались следующими принципами: единства социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности будущего специалиста в условиях гуманитаризации педагогического образования; систематичности — осуществление фундаментальной общепрофессиональной, специальной и индивидуальной подготовки социального педагога; вариативности — учет интересов и потребностей каждого обучаемого через свободный выбор альтернативных учебных дисциплин, форм и методов обучения, контроля в соответствии с требованиями настоящего и прогнозами на будущее; полифункциональности — возможности получения выпускником нескольких специализаций как базы для успешной адаптации в меняющихся социальных условиях; органической связи теоретических курсов с будущей трудовой деятельностью специалистов в социуме; преемственности — опора на общекультурологическую подготовку в высшем учебном заведении и возможность дальнейшего повышения своей квалификации; гуманизации и демократизации образования, способствующих развитию активности и творчества студентов.

В ВГПУ учебный план был разработан в рамках единой концепции ступенчатой организации обучения на факультете под руководством профессора С. М. Кибардиной. Это позволило ввести на втором этапе обучения дополнительные специальности.

Введение дополнительной специальности «семейный социальный педагог» на факультете иностранных языков обусловлено тем, что социальная педагогика хорошо сочетается с гуманитарным образованием (куда, например, входят курсы отечественной истории, философии, литературы, истории мировой культуры и другие). Выпускники факультета могут работать в школах, в социальных службах по месту жительства с различным объемом нагрузки по основной и по дополнительной специальностям. Данное сочетание специальностей увеличивает степень социальной защищенности выпускников.

Учебный план дополнительной специальности «социальная педагогика» на факультете иностранных языков ВГПУ состоит из трех блоков:

– социально-философские и психолого-педагогические дисциплины (социология, социальная психология, социальная педагогика, основы дефектологии), где закладывается фундамент для профилирующих дисциплин;

– дисциплины специализации (различные аспекты работы с семьей: семья и общество, семейное право, методика работы с семьями различных типов и др.);

– дисциплины по выбору (спецкурсы), касающиеся специальной области работы или проблемных сфер социальной педагогики, например: работа с молодежью, реабилитация, консультация семьи.

**Предметный блок «Социальная педагогика»
учебного плана факультета иностранных языков ВГПУ**

№ п/п	Учебные дисциплины	Кол-во часов		3-й курс		4-й курс		5-й курс
		ауд.	инд.	5	6	7	8	9
				17+1	17	19	12	10
1	Социология	30	8			1,5/0,5		
2	Психология общения	28	6	1,5/0,5				
3	Социальная педагогика	30	8			1,5/0,5		
4	Социальная психология	40	8		2,5/0,5			
5	Методология и методы психологопедагогических исследований	28	6					3/0,5
6	Дисциплины специализации:							
	Семья и общество	30	8			1,5/0,5		
	Психология семейной жизни	20	6				2/0,5	
	Патопсихология и дефектология	30	8				2,5/0,5	
	Педагогика семьи	20	6				1/0,5	
	Экономика семьи	20	8				2/0,5	
	Основы логопедии	24	8					2,5/0,5
	Социально-правовая защита семьи	30	8					3/0,5
Методы работы с семьями различных типов	26	8					2,5/0,5	
7	Курсы по выбору	60	18			1/0,5		2/0,5 2/0
8	Спецпрактикумы	40	12					2/0,5 2/0
9	Факультатив		40				/2	2/
	Итого	456	166					

Остановимся несколько подробнее на сути профессиональной подготовки будущих семейных социальных педагогов.

На младших курсах студенты изучают ряд дисциплин, обеспечивающих приобретение знаний и умений в области педагогики и психологии: «Введение в специальность», «Педагогика», «История педагогики», «Методика воспитательной работы», «Общая психология», «Возрастная и педагогическая психология». Проводятся индивидуальные консультации.

Система общепедагогической подготовки, по мнению В. А. Сласс-тенина и других, рассматривается как профессиональная компетентность в области обучения и воспитания.

Сама природа педагогической деятельности требует умений исследовать учебно-воспитательный процесс, анализировать факты и ситуации. Поэтому с первых же занятий студенты нацеливаются и на будущую исследовательскую работу. Все это обеспечивает базу для обучения по дополнительной специальности.

Признавая сложность человеческого поведения и его мотивацию, учитывая множественность возможных интерпретаций взаимодействия социального педагога по работе с родителями, детьми, учителями, взрослыми в микросоциуме, при подготовке специалистов этого профиля важно иметь в виду такие факторы, как психическое здоровье и самооценка.

В связи с этим возникает необходимость решения двух задач. Первая задача связана с интеллектуальным развитием студентов, с овладением ими предметными знаниями. Вторая задача касается их специализации. Наряду с основательным знанием предмета необходимо наличие таких качеств, как искренность, положительное самовосприятие, эмпатия, готовность понимать других, отсутствие тревожности и неуверенности в себе.

Важным моментом в программах педагогических учебных заведений может стать умелая организация педагогической практики. Она выступает как один из существенных факторов профессионального становления и способствует стимулированию у студентов уверенности в себе, использует различные формы групповой психотерапии. Психологический тренинг направлен на овладение принципом саморазвития, повышающего психологическую культуру общения. Содержание практики определяется программой и заключается в том, чтобы закрепить знания, полученные студентами в процессе обучения, освоить определенные методы и формы социальной работы. Во время практики студенты овладевают инструментарием, осваивают методы и методики социальной работы, что позволяет свести к минимуму период адаптации выпускников к своей профессии.

В практике выделяются три этапа: подготовительный, основной, заключительный (подведение итогов). На подготовительном этапе составляется программа, подготавливается рабочее место,

заключаются договоры, проводится беседа, дается инструктаж, определяется индивидуальное задание студенту соответственно его интересам, исходя из темы дипломной работы.

Обучение проходит на 3—5-м курсах, а на 5-м курсе предусмотрено прохождение двухнедельной практики в различных учреждениях микросоциума. Учебный план предполагает обязательное выполнение выпускной квалификационной работы по психолого-педагогическому циклу.

Основной этап связан с прохождением практики в различных социальных службах — комитетах социальной защиты, центрах занятости населения, отделах по охране детства и материнства, детских домах семейного типа и других.

Практикант вначале усваивает основные правовые акты, навыки проведения диалога и взаимодействия с трудными семьями, трудными детьми, а затем включается в деятельность — принимает участие в обследовании социально-бытовых условий семей, в приеме посетителей и разрешении жалоб.

На заключительном этапе изучаются социальные проблемы, набирается материал для дипломной работы, подводятся итоги.

Задачи подготовки социальных педагогов требуют также формирования цикла курсов социальной ориентации и социологической подготовки студентов, концепция которой на факультете предусматривает предложение раздельного изучения курсов «Социология», «Прикладная социология», «Социология образования». Такой подход представляется обоснованным, поскольку «Социология» и «Прикладная социология» — это две существенно различающиеся дисциплины со своими целями и задачами, не говоря уже о методах изучения. Специальные курсы «Социология образования» и «Социология семьи» также имеют свой предмет изучения.

Предмет «Социальная политика» призван дать методологические основы для изучения курсов семейного права, социальной педагогики и психологии.

По мнению Л. И. Скворцовой, психологический компонент подготовки социальных педагогов может состоять из трех блоков: общеобразовательная психологическая подготовка, психология саморазвития и самосовершенствования и профессионально-психологическая компетентность. Удельный вес каждого может быть различным, но основной акцент делается на второй и третий блоки. Введение второго и третьего блоков психологической подготовки соответствует одному из лозунгов социальных работников мира: «Радуйся жизни сам и помоги жить другим людям». Гуманистическая направленность предполагает свой личностный рост (второй блок), а также целостное видение и принятие человека во всех его взаимосвязях и оказание ему помощи (третий блок).

Как показало исследование В. Н. Карандашева, в психическом развитии студента имеются значительные ресурсы. В плане учебной

деятельности основная линия развития должна состоять в развитии студента как субъекта учения. В плане личностного развития важнейшими задачами оказываются формирование умений и навыков психической саморегуляции и развитие социально-психологической компетентности. Эти задачи соответствуют доминирующей мотивации учебной деятельности студентов младших курсов — мотивации самопознания и саморазвития.

В связи с этим общеобразовательный курс психологии предполагается проводить с ориентацией на практические задачи само совершенствования студентов. При этом в курсе «Психология самопознания и саморазвития личности» выделяются три основных блока: 1) психология познавательной деятельности и интеллектуальный тренинг; 2) психическая саморегуляция личности; 3) социальная психология личности.

Отличительной чертой такого построения курса психологии является то, что в нем реализуется не только образовательная, но и развивающая роль обучения. Опора на доминирующую мотивацию учебной деятельности студента повышает эффективность обучения. Особое значение такое построение курса психологии имеет при подготовке социальных педагогов. Чтобы научиться понимать и помогать в развитии другим людям, социальный педагог должен хорошо понять и усовершенствовать себя.

Аспект оказания помощи предполагает комплекс специальных умений и навыков. Семейный социальный педагог должен уметь обучать людей тем необходимым навыкам и способам поведения, которые у них не сформированы, но без которых они не могут успешно интегрироваться в существующую социальную систему.

Практика показывает, что затруднительные ситуации, возникающие по причине того, что человек чего-то не знает, не умеет, проявляет беспомощность, вызывают у него состояние фрустрации. При этом психологическая составляющая, как правило, является ведущей. И пока не будет разрешена психологическая проблема человека, социальная помощь не будет успешной. В этой связи важное место должны занимать вопросы психотерапевтической грамотности, позволяющей различать те случаи, когда под социальной проблемой скрывается проблема психотерапевтическая.

Следующую группу умений составляют широкие коммуникативные умения. Общение с людьми, обремененными разнообразными проблемами, требует владения приемами психологически правильного общения с ними.

Социальная педагогика — это гуманистическая область знаний, связанная с исследованием проблемы обитания человека в среде, это целостность формирования личности в ней, культуросообразность окружающей среды и проблемы семьи.

Социальная педагогика выступает связующим звеном между социологией образования, социологией воспитания, социальной

психологией и имеет собственный объект деятельности — это микросреда, т. е. место непосредственной жизнедеятельности людей и воспитания подрастающего поколения.

В результате освоения учебного предмета «Социальная педагогика» студенты получают знания основ философии воспитания, социальной психологии, особенностей профессий «социальный педагог» и «социальный работник». Они овладевают умениями по исследованию социальных и социопсихологических процессов и явлений в микросреде, факторов, ускоряющих или сдерживающих процесс самореализации личности, по организации воспитательной работы в микросоциуме (массовой, групповой, индивидуальной). Будущие специалисты приобретают навыки составления программ, работы с книгой, коммуникативные умения, овладевают методиками ролевого общения.

Семейные социальные педагоги — это специалисты, которые оказывают помощь семьям в развитии их воспитательных возможностей, выявляют личностные и внутрисемейные трудности, дают конструктивные решения в конфликтных ситуациях, встают на защиту интересов семьи и ребенка. Поэтому в учебные планы этой специальности включены дисциплины: «Педагогика семьи», «Методика работы с разными типами семей», «Семейная психотерапия», «Валеология», «Основы становления психолого-педагогической культуры семьи», «Методика работы с трудными детьми», «Психология и этика семейной жизни». Назначение данных курсов — помочь специалисту в практической работе с семьей и детьми.

Программы предусматривают чтение лекций, проведение практических занятий с использованием активных форм и методов обучения, которые не только обеспечивают теоретическую подготовку, но и формируют профессионально значимые личностные качества будущих специалистов.

Эти дисциплины вносят определенный вклад и в подготовку будущих специалистов к браку. В связи с этим представляет интерес изучение мнения студентов об их готовности и отношении к семейной жизни, о факторах, повлиявших на подготовку к семейной жизни и наиболее способствующих укреплению семьи.

Развитие профессиональной направленности у студентов усиливается при выполнении ими дипломных работ: они глубже вникают в суть предмета, методику его изучения, анализируют литературные источники, планируют свою деятельность согласно поставленной задаче и выдвинутой гипотезе исследования. Кропотливая работа приводит будущих специалистов к осознанию мотивов собственной деятельности, к формированию склонности заниматься социально-педагогической работой; культивируются навыки творческого поиска.

Работая над проблемой, студенты проводят опытно-экспериментальную работу в школах и других учебных заведениях обла-

сти, в медико-психолого-педагогическом центре, посещают семьи, учатся общению. В педагогике эксперимент выступает неизолированно от других методов исследования (научное наблюдение, анкетирование, беседы, теоретический анализ литературы и др.), поэтому его проведение предполагает постоянное взаимодействие теории и практики. В ходе опытно-экспериментальной проверки выдвинутого положения дипломанту приходится неоднократно встречаться с учителями, родителями, детьми, с людьми разного возраста и социального положения, проверять, отстаивать научные выводы. В результате у него формируются широта взгляда, самостоятельность в суждениях, коммуникативность.

Научная работа студентов психолого-педагогической направленности находит отражение в выступлениях не только на институ-тских, но и на межвузовских научных конференциях, в участии во всероссийских педагогических олимпиадах. Собранный студентами исследовательский материал успешно используется для проблемного чтения лекций по актуальным вопросам обучения и воспитания, на семинарских занятиях, при подготовке спецвопросов.

В научно-исследовательской работе, как показывает опыт, происходит углубление психолого-педагогических знаний, рост общекультурного уровня студентов, их деятельность обретает творческий характер, они осознают необходимость заниматься самообразованием.

Итак, основным видом деятельности вуза является учебный процесс, который несет главную нагрузку в подготовке специалистов. Среди традиционных учебных предметов, обеспечивающих общеобразовательную и культурологическую подготовку специалистов, особую роль играют психолого-педагогические. Важно, чтобы в процессе этой подготовки студент осознал: социальная помощь человеку — это не просто факт внимания к нему со стороны общества, а, прежде всего, нравственно-духовное общение с ним.

Особого внимания требуют семья и дети. Студент должен овладеть специальными знаниями и умениями, которые ему понадобятся в реальной работе с ними. Стратегия и тактика социального педагога в практической деятельности с семьей и детьми должны учитывать следующие обстоятельства. Во-первых, социальная незащищенность детей тесно связана с процессом расторжения брака, так как именно с этого во многих семьях начинается деформация личности, разрушается атмосфера психологической поддержки ребенка. Во-вторых, весьма большое количество неполных семей не располагают необходимым минимумом условий для подготовки детей к будущей семейной жизни. В-третьих, семьи, где растет один ребенок, не создают в полной мере жизненное пространство для его социализации и условий для проявления множества социальных ролей.

Взаимосвязь общеобразовательной и специальной подготовки семейного социального педагога выступает основой формирования его профессиональной направленности.

4.2. Роль диалоговой педагогики в подготовке семейных социальных педагогов

В процессе обучения в вузе студент выполняет разные виды деятельности. Среди них основными в формировании его профессиональной направленности являются: учебная, научно-исследовательская, обществено-педагогическая. Они взаимосвязаны, взаимообусловлены и способствуют становлению человека как субъекта деятельности, развитию его познавательной самостоятельности, способностей к целенаправленным творческим действиям.

Важную роль играют активные формы и методы обучения, поскольку для них характерны, во-первых, решение педагогических задач путем целенаправленных взаимодействий преподавателей и студентов, диалогизации процесса; во-вторых, отношение к студенту как субъекту учебного процесса; в-третьих, возможность высокой активности, самостоятельности обучаемых; и, в-четвертых, реализация всех резервов учебного процесса для живого, непосредственного участия студентов на лекциях, семинарских и практических занятиях.

Активные формы и методы обучения широко применяются в преподавании педагогических дисциплин. Удачно зарекомендовали себя на занятиях регламентированные дискуссии, деловые и ролевые игры, игровые ситуации, пресс-конференции, диспуты, парное интервью, формы и методы обучения, способствующие установлению диалога.

Использование подобных форм и методов обучения позволяет моделировать и имитировать различные виды деятельности, социальные отношения, роли, активизировать творческий потенциал студентов. В результате этого учебный материал усваивается с большим интересом, качественнее. К тому же они развивают у будущих специалистов такие ценные качества, как самостоятельность, ответственность, формируют умение слушать и понимать другого человека, сотрудничать с ним. Понятие «диалог» используется и в обыденном значении этого слова — как общение в диаде, и в том значении, как оно употребляется в концепции М. М. Бахтина.

Традиции изучения диалогического обобщения в отечественной психологии предусматривают несколько плоскостей интерпретации для описания этого понятия, которые подтверждают его высокий психологический потенциал. Диалог — это: а) первичная, родовая форма человеческого общения, определяющая здоровое психическое развитие личности; б) ведущая детерминанта

этого развития, обеспечивающая функционирование механизма интериоризации, посредством которого внешне изначальное взаимодействие в системе «ребенок — взрослый» переходит «вовнутрь» ребенка, определяя тем самым его индивидуальное («интерсубъектное» по содержанию) психологическое своеобразие; в) принцип и метод изучения человека, реализующийся посредством реконструкции содержания экстериоризируемых им внутренних смысловых полей, которые разворачиваются в ситуации диалога; г) процесс, идущий по своим (еще неизвестным) законам и по своей внутренней динамике; д) определенное психологическое состояние, разворачивающееся в межличностном пространстве общающихся между собой людей, которое сродни инфантильному переживанию состояния эмоционального комфорта при физическом контакте матери и ребенка; е) высший уровень организации отношений и общения между людьми, наиболее органичный изначальной «межсубъектной» природе человеческой психики, а поэтому наиболее оптимальный для нормального психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей; ж) наиболее эффективный метод педагогических, психокоррекционных и тому подобных воздействий; з) творческий процесс.

Диалогический характер общения на занятиях имеет значение для достижения не только взаимопонимания преподавателя и студентов, но и продуктивности их совместных усилий. В диалоге они получают опыт общения, в котором их принимают, им сочувствуют, дают возможность раскрыться, обнаружить свои проблемы без боязни осуждения. Способность преподавателей услышать, понять, помочь подтверждает их собственную ценность как людей.

Применение данной методики требует от преподавателя способности к сотрудничеству, ведению диалога, к аргументированной полемике, где необходимы такт, выдержка, доброжелательность — все то, что делает общение полноценным.

Анализ самохарактеристик, микропрактикума о степени развитости важнейших качеств, необходимых в сфере «человек — человек», на факультете иностранных языков и музыкально-педагогическом факультете ВГПУ показал, что на последнем месте в оценке студентов самих себя оказались такие качества, как жизнерадостность, доброта, способность понять другого. Обращает на себя внимание в исследовании тот факт, что каждый пятый студент младших курсов в среднем не имеет определенной ориентации на общезначимый нравственный идеал.

Для продуктивной работы со студентами, для оказания им помощи, для принятия их как равных собеседников с правом на собственную позицию с присущей только этому человеку системой ценностей, с индивидуальным способом восприятия мира и применяется диалог.

Другой распространенной формой групповой работы на занятиях, способствующей становлению диалога, является дискуссия. Она проводится под руководством педагога как коллективное обсуждение наиболее острых проблем социальной работы. Педагог занимает позицию не директивную, он предоставляет каждому возможность свободно высказаться, искать в любом выступлении рациональное зерно.

Дискуссия ведется таким образом, чтобы у участников сформировалась своя точка зрения на обсуждаемую проблему и они были готовы к ее дальнейшему самостоятельному развитию и осмыслению. Например, проведение регламентированной дискуссии по проблеме учит соблюдению регламента времени в процессе сотрудничества, формирует умение не только воспринимать критику, но и отстаивать свое мнение, принимать решение с учетом конкретной ситуации, а также обеспечивает равноправное, полноценное общение участников.

Технология данной игры такова: студенты делятся на три-четыре группы по пять—семь человек, распределяются роли (научный эксперт, технический эксперт, ведущий преподаватель и руководитель группы). Каждый участник игры знакомится с правами и обязанностями в игре и должен действовать в соответствии со своей ролью. Оговариваются формы учебной деятельности: выступление, ответ на вопрос, возражение, постановка вопроса.

Преподаватель формирует группы, организует выборы руководителя, назначает экспертов, следит за соблюдением правил сотрудничества. Технический эксперт оценивает организационную сторону (согласно критериям учебной деятельности) по пятибалльной системе, обозначает на доске результаты работ по разделам: выдвижение проблемы, защита ее, вопросы, дополнения, возражения, организационные моменты, общее количество баллов. Допустимое время — от 0,5 до 3 мин.

Научный эксперт (специалист по проблемам или сам преподаватель) внимательно следит за ходом учебной деятельности, задает вопросы, возражает, оценивает содержание выступлений, а в конце занятия делает заключение по решению проблемы.

Участники включаются в обстановку, максимально приближенную к реальной, благодаря чему удается длительное время удерживать их внимание на решении проблем, создается обстановка эмоциональной причастности к решению и его последствиям. Участники имеют несколько целей: игровую (цель данной игры), рабочую (как участника совместной деятельности) и профессиональную (овладеть в деловой игре профессиональными качествами и умениями).

Интересно, что в игре складывается так называемая «игровая культура мышления». Как пишет А. К. Маркова, она включает: понимание возможности в ходе группового межролевого взаимодействия получить новую информацию, эмоционально прочувство-

вать знание, имеющее самоценность именно как коллективный продукт творческих усилий. При этом проявляются многомерность Я-образа и множественность компенсаторно-ролевых самоуправлений, т. е. обогащение каждого участника новыми представлениями о себе на основе сопоставительных оценок, свобода ролевого и позиционного маневра [28, с. 162 — 163].

Опыт работы по данной методике показывает, что по мере приобретения группами дискуссионного опыта формируется умение воспринимать критику и в то же время суметь отстоять свое правильное мнение, убедить других; развиваются самостоятельность, активность, ответственность в отстаивании своей позиции. На таких занятиях создается реальная возможность учить и учиться общению не абстрактно, а практически, так как работа идет с конкретными социально-педагогическими фактами и явлениями. Подобная методика используется при изучении дисциплин: «Социальная педагогика», «Педагогика семьи» и др.

Иную смысловую нагрузку несут ролевые игры, игровые ситуации. Они позволяют создать на занятиях такие условия, в которых студент может получить адекватную обратную связь от своих сокурсников и проанализировать ее с максимальной пользой для себя, осознать сложившийся собственный стиль общения. Ролевые игры и игровые ситуации применяются и для того, чтобы научить будущего социального педагога «входить в роль партнера», видеть ситуацию его глазами, найти способы разрешения в игровой форме типичных проблемных семейных, школьных ситуаций. В качестве обсуждаемых проблем ставятся вопросы об отношениях студентов к семейной жизни, правилам поведения в семье, с родителями. Их изучение позволяет студентам вникнуть в особенности семейной жизни, воспитания детей, увидеть проблемы и трудности, предвидеть пути их преодоления. Одним из способов формирования таких знаний, умений и навыков и служит использование ролевых игр, которые позволяют смоделировать типичные проблемные ситуации семейной жизни, семейного воспитания и способы их разрешения, выполняют терапевтическую функцию.

Например, рассматривается ситуация, когда дочь — ученица 7-го класса вернулась от подруги после 23 ч, хотя обещала быть дома в 21 ч. Ее могут разыгрывать несколько составов исполнителей. При этом предоставляется право творческого развития сюжета игровой ситуации. Другой пример. Муж приходит вечером с работы; жена устала, ужин не приготовлен. На слова мужа: «Чем же ты занималась?» — следует продолжение. Предлагается продолжить диалог и рассмотреть пути выхода из назревающего конфликта.

Подобная организация занятий позволяет значительно повысить интерес к изучаемому материалу. Последующие обсуждения проблем студент относит к себе лично. Через такое отношение зна-

ния к самому себе происходит перестройка уже имеющихся жизненных установок или выполнение психокоррекционных задач в процессе личностного становления.

Существенным является то, что диалоговая педагогика способствует гуманизации отношений в учебном процессе, самоактуализации будущих специалистов, открытому общению сторон и оказывает эмоциональное воздействие на них, требует гибкой самокоррекции отношений, чувств, действий, повышает интерес как к предмету, так и к будущей специальности, формирует потребность в углублении педагогических знаний самостоятельным путем, умения и навыки принятия конструктивных решений с учетом обстановки, в которой приходится действовать. Происходит также освоение социальной практики собственной жизни. На вопрос: «Удовлетворены ли вы применением на занятиях активных форм и методов обучения?» — 100 % опрошенных ответили положительно. Такая установка заложена в самой технологии проведения занятий. Она направлена на формирование комплекса приемов самоорганизации, самоконтроля, на поддержку биоэнергетических сил, способствующих личностному росту будущих социальных педагогов.

Если при анализе ситуаций отрабатывается процесс принятия педагогического решения, то в деловой игре формируется умение принимать решение и организовать его выполнение, когда участники игры могут посмотреть на результаты своих действий. Если при анализе ситуаций идет спонтанное обсуждение, то в игре чаще всего присутствует сценарий и участники имеют общую цель, совместно решают реальную задачу, для чего необходимы выработка цепочки альтернативных решений, сочетание индивидуального и группового оценивания деятельности участников.

Обогащая процесс профессионализации будущего специалиста, все это одновременно помогает в каждодневной жизни самоутверждению, пониманию ценности собственной личности, формированию чувства человеческого достоинства, учит гибкому реагированию на постоянно изменяющиеся условия социума.

Благодаря использованию всего многообразия форм и методов, активизирующих самостоятельность, находчивость студентов, процесс обучения становится деятельностно-творческим.

При такой постановке дела у студентов отмечаются высокая познавательная активность на занятиях, более уверенные ответы на экзаменах, они успешнее защищают дипломные работы, у них развивается исследовательский интерес.

Приобретенные студентами самостоятельность суждений, умение вести диалог весьма успешно могут применяться ими на практике.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы: организация социально-педагогической и психологической помощи семье определяется уровнем подготовки семейных соци-

альных педагогов по дополнительной специальности и созданием условий для этого.

Подготовка будущих специалистов осуществляется в следующих направлениях: интеграция общеобразовательной и специальной подготовки на основе Государственного общеобразовательного стандарта; диалогизация форм и методов обучения студентов, способствующая их развитию как субъектов обучения.

Учебный план дополнительной специальности составлен в соответствии с квалификационной характеристикой семейного социального педагога (см. приложение 10). Он имеет три блока: социально-философские и психолого-педагогические дисциплины, дисциплины специализации и предметы по выбору (спецкурсы).

Диалоговая педагогика с применением активных форм и методов обучения позволяет студентам увидеть творческий характер своей профессии, формирует убеждение, что социально-педагогическая деятельность — разносторонний процесс компенсации социальных недостатков общества, решения бесчисленного множества задач, требующих постоянного поиска и работы над собой.

Учитывая недостаточную подготовленность студентов к семейной жизни, при чтении курсов семейной тематики следует обратить внимание на вопросы подготовки их к браку, к созданию семьи. При этом готовность рассматривается как своеобразный комплекс мотивационных образований, знаний и способов системной деятельности семейных социальных педагогов. Процесс формирования готовности предполагает организацию условий, при которых студенты могут позитивно изменяться.

По результатам проведенного исследования установлено, что эффективность деятельности семейного социального педагога зависит от основательной психологической подготовки. Поэтому психологический компонент занимает значительное место в специализации семейного педагога. Специфика психологической подготовки данного специалиста определяется овладением методиками саморегуляции, консультирования как одним из основных методов работы с семьей, знакомством с позитивной семейной психотерапией, вопросами планирования семьи.

Контрольные вопросы и задания

1. Что выступает основой формирования профессиональной направленности семейного социального педагога?
2. Какова роль диалоговой педагогики в подготовке специалиста?
3. Что определяет эффективность деятельности семейного социального педагога?
4. Обоснуйте необходимость специализации «Семейный социальный педагог».
5. В чем суть психологической подготовки будущего специалиста в вузе?

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

КАРТА СЕМЬИ

1. Ф. И. О. учащегося _____
2. В каком классе учится ребенок _____
3. Возраст ребенка _____
4. Домашний адрес _____
5. Ф. И. О. родителей:
мать _____
отец _____
5.1. Возраст родителей _____
5.2. Образование родителей _____
(неполное среднее, среднее, специальное среднее, высшее)
5.3. Род занятий родителей:
мать _____
отец _____
(рабочий/ая промышленности, служащий/ая, преподаватель вузов, пенсионер, домохозяйка, занимается бизнесом, занимается малым предпринимательством и др.)
5.4. Сколько лет существует семья _____
(до 5 лет, 6–10 лет, 11–15 лет, 16–20 лет, более 20 лет)
6. Тип семьи:
6.1. Полная _____
6.2. Неполная _____
6.3. Материнская _____
6.4. Альтернативная (юридически не оформлены отношения) _____
6.5. Многодетная _____
7. Состав семьи (совместно проживающие):
7.1. Мать _____
7.2. Отец _____
7.3. Бабушка _____
7.4. Дедушка _____
7.5. Сыновья (возраст) _____
7.6. Дочери (возраст) _____
7.7. Другие члены семьи _____
8. Доход на одного члена семьи (руб/мес) _____
9. Жилищные условия _____
нормальные (благоустроенная квартира, собственный дом)
9.1. Неблагоустроенная квартира _____
9.2. Комната в общежитии _____
9.3. Другое _____
10. Семейный уклад:
10.1. Позитивный (нормальные отношения в семье) _____
10.2. Противоречивый (есть проблемы, но разрешаются) _____

- 10.3. Неблагоприятный из-за: _____
- 10.3.1. Наследственные болезни _____
 - 10.3.2. Конфликты, скандалы в семье _____
 - 10.3.3. Вредные привычки _____
 - 10.3.4. Бывшая судимость _____
 - 10.3.5. Алкоголизм _____
 - 10.3.6. Пристрастие к наркотикам _____
 - 10.3.7. Токсикомания _____
 - 10.3.8. Другое _____
11. Психолого-педагогическая культура:
- матери _____
- отца _____
- 11.1. Высокий уровень _____
 - 11.2. Средний уровень _____
 - 11.3. Низкий уровень _____
12. В какой степени лично вам присущи умения:
- в сильной степени _____
 - в средней степени _____
 - в слабой степени _____
- 12.1. Знать интересы детей _____
 - 12.2. Применять педагогические знания на практике _____
 - 12.3. Учитывать в воспитании детей возрастные особенности _____
 - 12.4. Объективно анализировать возникшие ситуации в семье _____
 - 12.5. Анализировать мотивы поведения _____
 - 12.6. Располагать ребенка к откровенности _____
 - 12.7. Ставить цель воспитания _____
 - 12.8. Находить адекватные возрасту средства воспитательного воздействия на своего ребенка _____
13. Наличие помощи семье в воспитании детей со стороны школы:
- 13.1. Есть (какая) _____
 - 13.2. Нет _____
 - 13.3. Не знаю _____
14. Состояние здоровья ребенка _____
15. Оценка роли ребенка в семье: с ним/ней считаемся _____
- 15.1. Ребенок не зарабатывает, значит, своего голоса не имеет _____
 - 15.2. Никогда об этом не задумывались _____
16. Уровень нравственной воспитанности ребенка:
- 16.1. Высокий _____
 - 16.2. Средний _____
 - 16.3. Низкий _____
17. Самооценка учащегося:
- 17.1. Завышенная _____
 - 17.2. Заниженная _____
 - 17.3. Адекватная _____
18. Как учится ваш сын/дочь _____
19. Предметы с наиболее устойчивым баллом _____
20. Предметы с наиболее низким баллом _____
21. Чем увлекается ваш сын/дочь? _____
-

22. Считаете ли вы, что в школе должен работать социальный педагог, знающий и понимающий проблемы конкретной семьи и способный оказать практическую помощь в формировании личности ребенка _____

23. Кто оказывает существенное влияние на формирование личности вашего сына/дочери _____

(ближайшие родственники, друзья/подруги, кумиры и др.)

24. Как вы думаете, в какой конкретно помощи в данный момент нуждается ваша семья: _____

24.1. Материальной _____

24.2. Медицинской _____

24.3. Помощи социального педагога _____

24.4. Помощи психолога _____

24.5. Другой помощи _____

25. Вы понимаете своего ребенка, и он получает от вас необходимую помощь _____

26. Вы понимаете проблемы своего ребенка, но не можете оказать ему помощь в их разрешении _____

27. Вы перестали ладить со своим ребенком, это проявляется в форме _____

28. Вы следите и читаете специальную литературу, помогающую вам воспитывать детей _____

29. Вы не читаете литературу, способную оказать помощь в воспитании детей _____

30. Какие, на ваш взгляд, ошибки имеют место со стороны школы в формировании личности учащегося _____

31. Какие вы делаете ошибки, просчеты в воспитании сына/дочери _____

32. Вам мешает в воспитании детей:

32.1. Недостаточное знание семейной педагогики _____

32.2. Семейный разлад _____

32.3. Недостаток свободного времени _____

32.4. Отсутствие единых требований в воспитании _____

32.5. Другие причины (укажите какие) _____

33. Из указанных недостатков перечислите те, которые в какой-то степени присущи сыну/дочери:

в сильной _____

средней _____

слабой _____

не присущи _____

33.1. Равнодушие _____

33.2. Эгоизм _____

33.3. Потребительство _____

33.4. Нежелание учиться _____

33.5. Жестокость _____

33.6. Лениность _____

33.7. Грубость _____

33.8. Невнимательность _____

33.9. Жадность _____

- 33.10. Безответственность _____
33.11. Несамостоятельность _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

КАРТОЧКА СЕМЬИ

(для индивидуальной работы с семьей)

1. Ф. И. О. учащегося _____
2. Ф. И. О. родителей _____
3. Тип семьи (полная, неполная, «материнская», маргинальная, многодетная) _____
4. Возраст родителей: отца _____ матери _____
5. Образование и социальное положение родителей:
отца _____
матери _____
6. Уклад семейной жизни (благоприятный, противоречивый, неблагоприятный) _____
7. Уровень психолого-педагогической культуры (высокий, средний, низкий): отца _____ матери _____
8. Характеристика отношений между членами семьи (организационное, эмоциональное, волевое, конвенциональное, коммуникативное, интеллектуальное единство) _____
9. Ценностные ориентации семьи _____
10. Увлечения родителей _____
11. Конкретная помощь родителей школе _____
12. Индивидуальные особенности ребенка _____
13. Уровень воспитанности ребенка _____
14. Успеваемость _____
15. Замеченные недостатки в семейном воспитании _____
16. Особенности семьи, которые необходимо учесть школе при воспитании ребенка _____
17. Является ли данная семья проблемной _____
18. Педагогические задачи, вытекающие из характеристики социальной ситуации развития семьи _____
19. Индивидуальная социально-педагогическая работа с семьей с учетом регионального компонента _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА «ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ»

Курс «Основы становления психолого-педагогической культуры семьи» раскрывает сущность воспитательного потенциала семьи с различным жизненным укладом, основные научные понятия, принципы, формы и методы семейного воспитания, вопросы изучения семьи, педагогику отношений в социуме.

Назначение данного курса — оказать помощь социальному педагогу в практической воспитательной работе с родителями, учащимися.

Учебные занятия предусматривают ознакомление с научной и практической работой и рассчитаны на 26 академических часов, из них 12 часов — лекционные занятия, 14 часов — практические занятия.

Учебно-тематический план «Основы становления психолого-педагогической культуры семьи»

№ п/п	Темы	Количество часов	
		Лекции	Практика
1	Семья как фактор социально-культурного развития общества	2	—
2	Уклад жизни и психолого-педагогическая культура семьи	2	2
3	Взаимоотношения педагога и родителей в школьно-семейном воспитании	2	2
4	Методы изучения психолого-педагогической культуры семьи	2	2
5	Дифференциация и индивидуализация воздействий социального педагога на семьи с различным уровнем психолого-педагогической культуры	2	4
6	Микросоциум как средство усиления воспитательного потенциала семьи	2	4
Итого		12	14

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ»

Цель: вооружить будущих специалистов основными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для проведения воспитательной работы по формированию у молодежи качеств семьянина.

Учебно-тематический план рассчитан на 20 академических часов, из них 14 часов — лекционные занятия, 6 часов — практические занятия.

Учебно-тематический план «Актуальные вопросы подготовки молодежи к семейной жизни»

№ п/п	Темы	Количество часов	
		Лекции	Практика
1	Семья в обществе. Тенденции развития брачно-семейных отношений в стране	2	2
2	Мужчины и женщины в семье	1	—
3	Нравственно-психологические аспекты семейных отношений	1	—
4	Дисгармония взаимоотношений в семье: а) конфликтные ситуации; б) брак и развод	2	—
5	Добрачные отношения молодежи	2	—
6	Готовность к браку и семейной жизни	2	—
7	Психосексуальное воспитание молодежи	2	2
8	Подготовка семьянина в системе учебной и внеклассной работы	2	2
Итого		14	6

КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Составлена на основе постановления Государственного комитета СССР по труду и социальным вопросам от 20 марта 1991 г. № 70 и приказа Госкомобразования СССР № 180 от 9 апреля 1991 г. Социальный педагог (квалификационная характеристика) с учетом специфики специализации семейного типа.

Должностные обязанности: являясь посредником в системе взаимодействия личности, семьи, общества, влияет на формирование нравственно и физически здоровых отношений в семье, соседском окружении, среди детей и взрослых, в школьно-семейном воспитании. Изучает индивидуально-психологические и возрастные особенности детей и родителей, их способности, интересы, круг общения, условия жизни, семейный уклад, семейные традиции, психолого-педагогическую культуру родителей, микроклимат классного коллектива, взаимоотношения в социуме; выходит на контакт с медико-психолого-педагогической службой и по мере необходимости с органами правопорядка, с социальными работниками для оказания конкретной помощи нуждающимся.

Предметом особой заботы социального педагога по работе с семьей являются семьи с факторами социального риска, где он выявляет межличностные и внутрисемейные трудности и конфликты, факты отклоняющегося от нормы поведения, оказывает необходимую помощь нуждающимся в опеке и попечительстве. В содружестве с воспитателями, учителями школы и педагогами дополнительного образования помогает реализовать задачи личностного развития детей и подростков. Овладевает необходимыми психолого-педагогическими знаниями, умениями, средствами диагностики субъектов воспитания.

Социальный педагог семейного типа содействует процессу энкультурации, т. е. включению ребенка в целостный мир общечеловеческой культуры с целью усвоения им различных образцов культуры языка, специфических культурных навыков поведения, идейно-нравственной системы, культуры мышления и чувствования, деятельности и общения.

Основными критериями деятельности социального педагога семейного типа являются результаты повышения психолого-педагогической культуры семьи и степень ее защищенности в социуме.

Социальный педагог постоянно занимается вопросами саморазвития, самообразования и повышением качества своего педагогического мастерства. Содержание и характер деятельности социального педагога по работе с семьей детерминируются социально-воспитательными функциями микросоциума.

Должен знать:

- тенденции развития современной семьи, проблемы и трудности семейного воспитания, этику и психологию семейной жизни;
- основные закономерности развития личности детей, подростков, молодежи, специфику их потребностей, интересов, установок, мотивов,

степень их удовлетворенности; специфику работы в социальной среде, в школе, по месту жительства, в объединениях, группах, компаниях и т.д.;

- функции системы государственных институтов, общественных организаций в вопросах оказания помощи семье;
- социально-педагогические, демографические, экологические особенности среды, в которой организуется работа;
- принципы организации семейного досуга, общения, организации свободного времени;
- основы трудового законодательства;
- методику диагностических исследований и развития;
- анализа и программирования своей работы в социуме;
- методы работы с семьей и педагогически запущенными подростками, оказания помощи и поддержки.

Квалификационные требования

Социальный педагог высшей категории: высшее образование, наличие сертификата социального педагога и стажа работы в должности социального педагога I категории не менее 3 лет.

Социальный педагог I категории: высшее образование, наличие сертификата социального педагога и стажа работы в должности социального педагога II категории не менее 3 лет.

Социальный педагог II категории: высшее образование, наличие сертификата социального педагога и стажа работы в должности социального педагога не менее 3 лет или среднее специальное образование, наличие сертификата социального педагога и стаж работы в должности социального педагога не менее 5 лет.

Социальный педагог: высшее образование и наличие сертификата социального педагога без предъявления требований к стажу работы или среднее специальное образование, наличие сертификата социального педагога и стажа работы на педагогических должностях не менее 3 лет.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

ТЕМЫ ДЛЯ РЕФЕРАТОВ, КУРСОВЫХ РАБОТ, СПЕЦВОПРОСОВ

1. Пути и средства повышения психолого-педагогической культуры родителей.
2. Индивидуальные консультации: педагогические условия повышения их результативности.
3. Формирование у родителей интереса к педагогическим знаниям.
4. Взаимосвязь принципов в семейном воспитании.
5. Проблемы семейной педагогики в практике работы классного руководителя.
6. Идеи педагогики сотрудничества в процессе семейного воспитания.
7. Воспитание детей в неполной семье.
8. Пути повышения гражданской и моральной ответственности родителей за воспитание детей.

9. Индивидуальная воспитательная работа с детьми девиантного поведения.
10. Роль общения в психолого-педагогической культуре семьи.
11. Психолого-педагогическое просвещение родителей как средство повышения их культуры.
12. Психолого-педагогическая культура семьи как необходимое условие эффективности воспитания детей.
13. Содержание деятельности социального педагога по работе с семьей.
14. Формы и методы работы социального педагога с семьей.
15. Взаимоотношения учителей и родителей в школьно-семейном воспитании.
16. Работа социального педагога по активизации педагогических возможностей семьи.
17. Конфликты учителя с родителями и их последствия.
18. Психолого-педагогическое консультирование родителей.
19. Приемы педагогического воздействия на личность трудного ребенка.
20. Микросоциум как условие и средство усиления педагогического потенциала семьи.
21. Воспитательные возможности семьи.
22. Социальный педагог — организатор воспитательной деятельности в социуме.
23. Государственная политика защиты детей в годы советской власти.
24. Государственная политика защиты детей в истории России с древнейших времен до конца XVIII века.
25. Государственная политика защиты детства в XIX — начале XX века.
26. Региональная политика защиты детства.
27. Социальная защита семей военнослужащих.
28. Защита детей в современных условиях.
29. Психолого-педагогические проблемы детства.
30. Нищета — образ жизни или способ выживания.
31. Милосердие — доброта или сострадание.
32. Формы благотворительности.
33. Социальная защита и поддержка мигрантов.
34. Социальная защита коренного населения.
35. Социально-педагогическая поддержка сельского населения.
36. Медико-социальные проблемы защиты детей.
37. Социально-правовая защита личности.
38. Проблемы социально-педагогического контроля криминогенной активности молодежи.
39. Психолого-педагогические основы профилактики правонарушений несовершеннолетних в сфере молодежного досуга.
40. Взаимодействие семейного социального педагога и врача общей практики по формированию здорового образа жизни школьников.
41. Профессиональная подготовка семейного социального педагога.
42. Реализация условий совершенствования уклада жизни семьи в региональной политике.
43. Защита детей-инвалидов во взаимодействии семьи с другими социальными институтами воспитания.

**ВОЗМОЖНЫЕ ВАРИАНТЫ ВОПРОСОВ
ДЛЯ ЭКЗАМЕНОВ ИЛИ ЗАЧЕТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
031300 — «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

1. Семья как система: открытая, закрытая, маневрирующая.
2. Семейный социальный педагог — феномен реальной действительности.
3. Семья как объект деятельности семейного социального педагога.
4. Семья как субъект деятельности семейного социального педагога.
5. Работа с семьями подростков, имеющих трудности адаптации.
6. Системный подход в деятельности семейного социального педагога.
7. Нравственное и психологическое здоровье семьи.
8. Методы работы социального педагога с проблемными семьями.
9. Консультирование — один из методов работы семейного социального педагога.
10. Методы работы социального педагога с неполными семьями.
11. Методы работы социального педагога с многодетными семьями.
12. Дифференцированный подход в деятельности семейного социального педагога.
13. Индивидуальная работа социального педагога с семьей.
14. Диалоговое общение: социальный педагог, семья и школа.
15. Особенности социально-педагогической работы с семьями алкоголиков.
16. Технология социально-педагогической защиты семьи и ребенка.
17. Содержание деятельности семейного социального педагога.
18. Основные направления деятельности семейного социального педагога.
19. Психолого-педагогический консилиум — один из методов работы семейного социального педагога.
20. Психотерапевтическая беседа как метод работы семейного социального педагога.
21. Защита семьи и ребенка как проблема социальной экологии.
22. Социально-педагогическая работа с детьми, подвергшимися сексуальному насилию в семье.
23. Основные функции семейного социального педагога.
24. Принципы деятельности семейного социального педагога.
25. Психолого-педагогическая культура семьи — основа системы деятельности семейного социального педагога.
26. Изучение и обобщение опыта деятельности семейного социального педагога.
27. Деятельность семейного социального педагога как посредника во взаимодействии «личность — семья — общество».
28. Психотерапевтические методики в работе семейного социального педагога.
29. Методы игротерапии в деятельности семейного социального педагога.

30. Семейный уклад — основа воспитательного потенциала семьи. Специфика работы с семьями с различным укладом жизни.

31. Методика работы семейного социального педагога с генограммой трех поколений.

32. Деятельность семейного социального педагога в медико-психолого-педагогических центрах и службах (координатор и консультант).

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА «ШКОЛА СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЯ»

Ц е л ь: приобщение родителей к формированию здорового образа жизни, психолого-педагогическое просвещение родителей в вопросах воспитания детей, консультирование по разным аспектам оздоровления и воспитания детей, формирование нравственности и духовности как базовой основы здорового образа жизни.

Учебно-тематический план рассчитан на 14 академических часов, из них: лекционные занятия — 8 часов; практические занятия — 6 часов.

Учебно-тематический план «Школа семейной педагогики здоровья»

№ п/п	Темы занятий	Количество часов	
		Лекции	Практические занятия
1	Здоровый образ жизни — задача обучения и воспитания школы, семьи, медицинских учреждений и других социальных служб	2 ч	
2	Семейное воспитание — источник формирования здорового образа жизни детей	2 ч	
3	Нравственность и духовность как базовая основа формирования здорового образа жизни детей и подростков	3 ч	
4	Предупреждение вредных привычек у детей школьного возраста		2 ч
5	Привитие полезных привычек у детей школьного возраста		2 ч
6	Профилактика инфекционных заболеваний, передаваемых половым путем	1 ч	
7	Круглый стол «Здоровый образ жизни» — настоящее и будущее наших детей		2 ч
Итого		8 ч	6 ч
		14 ч	

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Азаров Ю. П.* Семейная педагогика: Педагогика Любви и Свободы. — М., 1993.
2. *Алексеева Л. С.* Особенности работы школы с неблагополучными семьями / под ред. Ю. В. Гербеева. — Иркутск, 1987.
3. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания // Избр. психол. тр.: в 2-х т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. — М., 1980. — Т. 1.
4. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество. — М., 1988.
5. *Беляева Л. А.* Философия воспитания как основа педагогической деятельности. — Екатеринбург, 1993.
6. *Блонский П. П.* Трудные школьники. — М., 1930.
7. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: психол. исслед. — М., 1963.
8. *Бочарова В. Г.* Педагогика социальной работы. — М., 1994.
9. *Буева Л. П.* Человек: Деятельность и общение. — М., 1978.
10. *Вульфов Б. З.* Социальный педагог в системе общеобразовательного воспитания // Педагогика. — М., 1992. — № 5—6.
11. *Галагузова М. А.* Развитие системы подготовки социальных педагогов Российской Федерации // Социальный педагог: Подготовка и деятельность. — Челябинск, 1994.
12. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии. — Л., 1984.
13. *Голод С. И.* Стабильность семьи: Социологический и демографический аспекты. — Л., 1984.
14. *Грановская Р. М., Никольская И. М.* Защита личности: Психологические механизмы. — СПб., 1999.
15. *Гребенников И. В.* Школа и семья. — М., 1985.
16. *Грунский Н. К.* Лекции по педагогике. — Юрьев, 1914.
17. *Зюбин Л. М.* Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы. — М., 1974.
18. *Иванов А. В.* Защита ребенка как педагогическое понятие // Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костычука. — М., 1995.
19. *Корчак Я.* Как любить детей. — Минск, 1980.
20. *Кропоткин П. А.* Хлеб и воля: Современная наука и анархия. — М., 1990.
21. *Крупская Н. К.* Борьба с детской беспризорностью // Пед. соч.: в 6 т. / под общ. ред. А. М. Арсеньева. — М., 1978.
22. *Левков Ю. А.* Формирование педагогической культуры родителей: учеб. пособие к спецкурсу. — Иркутск, 1986.
23. *Лесохина Л. Н.* Педагогическая пропаганда как элемент непрерывного образования // Народные университеты в системе непрерывного образования. — М., 1984.

24. *Лихачев Б. Т.* Социально-педагогические противоречия воспитания // Советская педагогика. — 1990. — № 5.
25. *Луначарский А. В.* О социальном воспитании // Луначарский А. В. О воспитании и образовании / под ред. А. М. Арсеньева и др. — М., 1976.
26. *Макаренко А. С.* Лекции о воспитании детей // Пед. соч.: в 8 т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. — М., 1984. — Т. 4.
27. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: в 8 т. / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. — М., 1983. — Т. 1.
28. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. — М., 1993.
29. *Марьенко И. С.* К вопросу о терминологическом обосновании методов воспитания // Советская педагогика. — 1971. — № 10.
30. *Натанзон Э. Ш.* Трудный школьник и педагогический коллектив: пособие для учителей. — М., 1984.
31. *Наторп П.* Социальная педагогика. — СПб., 1911.
32. *Овчарова Р. В.* Школьный психолог и семья ученика. — Архангельск, 1993.
33. *Острогорский А. Н.* Семейные отношения и их воспитательное значение // Избр. пед. соч. / под ред. М. Г. Данильченко. — М., 1985.
34. *Оуэн Р.* Избранные сочинения / пер. с англ. С. А. Фейчиной. — Л., 1950.
35. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия: Семья как терапевт / пер. с англ., нем. — М., 1993.
36. *Петухов Е. И.* Работа школы и учителя с педагогически запущенными детьми. — Вып. 2: Вопросы практики. — Херсон, 1980.
37. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью / пер. с англ. — М., 1992.
38. *Сермяжко Е. И.* Подумаем вместе: Задания и упражнения. — Кишинев, 1984.
39. *Сластенин В. А.* Социальный педагог и социальный работник: Личность и профессия // Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. — Москва; Тула, 1993. — Т. 2.
40. *Спиваковская А. С.* Обоснование психологической коррекции адекватных родительских позиций // Семья и формирование личности. — М., 1981.
41. *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором школы. — М., 1973.
42. Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. / под ред. Т. Ф. Яркина, В. Г. Бочарова. — Москва; Тула, 1993.
43. Трудные дети в массовой школе / под ред. В. Н. Мясищева. — М., 1933.
44. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: в 6 т. — М., 1990. — Т. 5—6.
45. *Филонов Л. Б.* Методика контактного взаимодействия // Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися. — М., 1980.
46. *Фортуатов Г. А.* Трудные дети в семье и школе. — М., 1935.
47. *Харчев А. Г.* Брак и семья в СССР. — М., 1979.
48. *Хамялайнен Ю.* Воспитание родителей: Концепция, направления и перспективы: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / пер. с фин. — М., 1993.
49. *Шацкий С. Т.* Педагогические сочинения // Пед. соч.: в 4 т. — М., 1964.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Андреева И. Н. Пути исторического развития социальной работы в России (вторая половина XVIII — начало XX в.). — М., 1999.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. — М., 1985.

Антонов А. И. Депопуляция России и проблемы семьи // Материалы науч.-практ. конф. «Россия накануне XXI века: социальные и социально-политические проблемы» / под ред. В. И. Старовойтова. — М., 1994.

Арнольдov А. И. Живой мир социальной педагогики: В поддержку актуальной науки. — М., 1999.

Бабанский Ю. К. Педагогический эксперимент // Введение в научное исследование по педагогике. — М., 1988.

Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. — М., 1991.

Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! — Кишинев, 1993.

Беличева С. А. Основы превентивной психологии. — М., 1993.

Бендлер Р. Семейная терапия. — Воронеж, 1993.

Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / пер. с англ. А. И. Федорова. — СПб., 1994.

Бестужев-Лада И. В. Нормативное социальное прогнозирование // Возможные пути реализации целей общества: Опыт систематизации / под ред. Г. В. Осипова. — М., 1987.

Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: Методологический аспект. — Каунас, 1984.

Брагин Г. М. К вопросу о понятиях «социальный педагог» и «социальный работник» // Социальный педагог: Подготовка и деятельность. — Челябинск, 1994.

Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. — М., 1990.

Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. — М., 1988.

Васильева Э. К. Уклад жизни семьи // Семья: 500 вопросов и ответов / под ред. Л. В. Прошина. — М., 1992.

Винокуров Л. Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-психических нарушений у детей и подростков. — Кострома, 1994.

Волков А. Г. Семья глазами демографа. — М., 1989.

Волков Г. Н. Этнопедагогика. — Чебоксары, 1974.

Воспитание школьника в семье / под ред. Т. А. Марковой. — М., 1979.

Воспитание этнотолерантности подростка в семье: словарь / под общ. ред. А. Г. Козловой. — СПб., 2005.

- Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1985. — Т. 5.
- Гаврилова Т. П.* Учитель и семья школьника. — М., 1988.
- Газман О. С., Иванов А. В.* Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя). — М., 1992.
- Гарбузов В. И.* Практическая психотерапия, или Как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. — СПб., 1994.
- Гильбух Ю. В.* Психодиагностика в школе. — М., 1989.
- Губачев Ю. М.* Семейная медицина в России. — СПб., 1998.
- Горшкова В. Н.* Проблема субъекта в педагогике: учеб. пособие к спецкурсу. — Л., 1991.
- Гребенников И. В.* Педагогическая культура // Семейное воспитание: крат. словарь. — М., 1990.
- Дармодехин С. В.* Семья и государство // Педагогика. — М., 1999. — № 1.
- Добсон Джеймс.* Непослушный ребенок: практ. рук-во для родителей: пер. с англ. — М., 1992.
- Дубинин Н. П., Карпец И. И., Кудрявцев В. Н.* Генетика, поведение, ответственность: О природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения. — М., 1989.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. — Минск, 1978.
- Защита прав ребенка в Российской Федерации: сб. нормативных документов. — СПб., 2001.
- Захаров А. И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка: кн. для воспитателя дет. сада. — М., 1986.
- Игошев К. Е., Минковский Г. М.* Семья, дети, школа. — М., 1993.
- Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков — М., 1994.
- Кевля Ф. И.* Педагогическое прогнозирование личностного развития ребенка. — Вологда, 1999.
- Ковалев А. Г.* Психология семейного воспитания. — Минск, 1980.
- Ковалев С. В.* Психология семейных отношений. — М., 1987.
- Конвенция ООН о правах ребенка // Вестник образования. — 1993. — № 8.
- Кравцова Э. М.* Формы и методы работы с подростками. — Киев, 1986.
- Ле Шан Э.* Когда ваш ребенок сводит с ума. — М., 1990.
- Леви В.* Искусство общения старшего с младшим // Воспитание школьников. — 1987. — № 3.
- Лексикон социальной работы: учеб. пособие / гл. ред. С.М.Кибардина, Т.А.Пояркова. — Вологда, 2005.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность // Избр. психол. тр. — М., 1983. — Т. 2.
- Лесгафт П. Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение // Избр. пед. соч.: в 2 т. — М., 1951. — Т. 1.
- Личко А. Е.* Психопатия и акцентуация характера у подростков. — Л., 1983.

- Лодкина Т. В.* Уклад семейной жизни как фактор подростковой самостоятельности // Идеино-нравственное воспитание школьников в семье. — М., 1985.
- Махов Ф. С.* Жить без проступков и правонарушений. — М., 1986.
- Мир детства: в 4 т. / под ред. А. Г. Хрипковой. — М., 1979.
- Могге-Гротьян Х.* Развитие социальной работы в Западной Европе / ред. кол. С. М. Кибардина и др. — Вологда; Дюссельдорф, 1995.
- Могилевская Г. Л.* Семейный климат. — М., 1973.
- Монахов Н. И.* Методы воспитания старшеклассников в семье // Советская педагогика. — 1990. — № 3.
- Москаленко В. Д.* Ребенок в «алкогольной» семье: Психологический портрет // Вопросы психологии. — 1991. — № 4.
- Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику: учеб. пособие для студ. — М., 1997.
- Найн А. Я.* Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. — 1992. — № 7—8.
- Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. — М., 1995.
- Перуанский А. С.* О сложности простоты. О простоте сложности: Педагогические беседы: кн. для учителя. — М., 1993.
- Песталоцци И.* Как Гертруда учит своих детей: Попытка дать матерям наставление, как самим обучать своих детей // Избр. пед. произв.: в 3 т. — М., 1963. — Т. 2.
- Петров Ю. А.* Социально-нравственные проблемы семейного воспитания. — М., 1984.
- Петровская Л. А.* Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М., 1989.
- Петровский А. В.* Дети и тактика семейного воспитания. — М., 1981.
- Петровский В. А.* Психология неадекватной активности. — М., 1992.
- Пинт А. О.* Это вам, родители: кн. 2: Размышления над письмами. — М., 1979.
- Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1985.
- Разумный В. А.* Драматизм бытия, или Обретение смысла. — М., 2000.
- Расчетина С. А.* Цели и методы индивидуального подхода к подростку в воспитательном процессе: учеб. пособие. — Л., 1988.
- Раттер М.* Помощь трудным детям: пер. с англ. — М., 1987.
- Ричардсон Р.* Силы семейных уз: Руководство по психотерапии в помощь семье. — СПб., 1994.
- Романова Е. С., Потемкина О. Ф.* Графические методы в психологической диагностике. — М., 1992.
- Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М., 1993. — Т. 1.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: Теория и практика: пер. с англ. / под ред. Л. А. Петровской. — М., 1990.
- Сборник материалов совещания-семинара работников высших учебных заведений «Проблемы совершенствования подготовки кадров по специальностям: 03100 — Педагогика и психология; 031300 — Социальная педагогика; 033400 — Педагогика» (10—11 марта 2005 года) / под ред. В. А. Ситарова, Т. В. Лодкиной. — М., 2005.

Семейно-бытовая культура / под ред. Водзинского. — Минск, 1981.

Семейное воспитание: история и современность: сб. научных статей по проблемам педагогического ненасилия // Материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург 17 апреля 2003 г.) / под ред. Т.В. Лодкиной, А.Г. Козловой. — СПб., 2003.

Семейное воспитание: Краткий словарь / сост. И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. — М., 1990.

Семейный кодекс Российской Федерации. — М., 1996.

Семенов В.Д. Педагогика среды: учеб. пособие. — Екатеринбург, 1993.

Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. — М., 2002.

Современная молодая семья: Проблемы и перспективы / под ред. С.М. Кибардиной, Т.В. Лодкиной, О.М. Чернышевой. — Вологда, 2001.

Соколов М.Г. Очерки истории психологических воззрений в России в XI—XVIII веках. — М., 1963.

Соколова В.Н., Юзефович Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире: кн. для учителей и родителей. — М., 1991.

Сорокин П.А. Социальная роль семьи и школы // Педагогическое наследие русского зарубежья: 20-е годы / сост. П.В. Алексеев. — М., 1993.

Социальный педагог: Подготовка и деятельность. — Челябинск, 1994.

Токарева С.Н. Социальные и психологические аспекты семейного воспитания: Спецкурс. — М., 1989.

Традиции семьи. — Свердловск, 1988.

Тышкова М.Н. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. — М., 1987.

Уклад // Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. — 3-е изд. — М., 1985.

Урбанская О.Н. Работа с родителями младших школьников: пособие для учителя. — М., 1986.

Федотов Г.П. Письма о русской культуре // Русская идея. — М., 1992.

Фрадкин Ф., Плохова М. Воспитание в семье и школе: Взгляд сквозь столетия // Воспитание школьников. — 1993. — № 6.

Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. — М., 1990.

Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1990.

Фромм А. Азбука для родителей / пер. И.Г. Константиновой. — Л., 1991.

Фромм Э. Душа человека. — М., 1992.

Хоменгаускас Г.Т. Семья глазами ребенка. — М., 1989.

Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня: пер. с нид. / под ред. Г.М. Тавризян. — М., 1992.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ: пер. с англ. / под ред. Г.В. Бурменской. — М., 1993.

Чечот Д.М. Брак, семья, закон // Социально-правовые очерки. — Л., 1984.

Школа семейной педагогики здоровья: метод. пособие / под общ. ред. Т.В. Лодкиной, Р.А. Касимова. — Вологда, 2004.

Шуркова Н.Е. Школа и семья: Педагогический альянс: метод. пособие. — М., 2004.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. — М., 1990.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы деятельности семейного социального педагога	6
1.1. Историко-педагогический анализ проблемы социально-педагогической защиты семьи и ребенка	6
1.2. Семья как объект и субъект деятельности семейного социального педагога	23
1.3. Психолого-педагогическая культура семьи — критерий деятельности семейного социального педагога	38
Глава 2. Содержание деятельности семейного социального педагога	63
2.1. Семейный социальный педагог как посредник во взаимодействии личности, семьи, общества	63
2.2. Направления деятельности семейного социального педагога	71
2.3. Технология защиты семьи и ребенка в работе семейного социального педагога	89
Глава 3. Основные составляющие процесса деятельности семейного социального педагога	103
3.1. Диагностика и коррекция педагогической запущенности и трудновоспитуемости детей и подростков	103
3.2. Изучение семейного уклада и психолого-педагогической культуры родителей	130
3.3. Особенности семейной педагогики в перевоспитании детей с девиантным поведением	139
3.4. Дифференцированный подход к семье в деятельности социального педагога	142
3.5. Консультирование в работе семейного социального педагога	162
Глава 4. Профессиональная подготовка семейных социальных педагогов	177
4.1. Общеобразовательная и специальная подготовка будущих специалистов в вузе	177
4.2. Роль диалоговой педагогики в подготовке семейных социальных педагогов	186
Приложения	192
Библиография	202
Рекомендуемая литература	204



Лодкина Тамара Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, академик Международной академии наук педагогического образования, проректор по научной работе Вологодского института бизнеса, автор более 120 научных работ по общей, семейной, социальной педагогике и истории педагогики.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

ЗАЩИТА СЕМЬИ И ДЕТСТВА

ISBN 978-5-7695-5838-2



9 785769 558382

Издательский центр «Академия»
www.academia-moscow.ru