

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Кафедра «Управления персоналом и психологии»**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ**

**Педагогическое обеспечение работы с молодежью**

**Направление подготовки (специальность) 39.03.03 «Организация работы с молодежью»**

**Профиль образовательной программы – Организация работы с молодежью на региональном и муниципальном уровне**

**Форма обучения очная**

## **СОДЕРЖАНИЕ**

<b>1. Конспект лекций .....</b>	<b>3</b>
1.1 Лекция № 1 Педагогика в системе наук о человеке.	
1.2 Лекция № 2 Воспитание как общественное явление и педагогический процесс	
1.3 Лекция № 3 Образование как социокультурный феномен и педагогический процесс	
1.4 Лекция № 4 Содержание и структура педагогической деятельности	
1.5 Лекция № 5 Управление образовательно-воспитательными системами	
1.6 Лекция № 6 Научно-теоретические и практические основы национальной педагогики	
1.7 Лекция № 7 Сущность процесса социализации личности и социального воспитания	
1.8 Лекция № 8 «Педагогика среды» и формирование личности	
1.9 Лекция № 9 Педагогика социальных отношений в формировании личности.	
<b>2. Методические указания по проведению семинарских занятий.....</b>	<b>140</b>
2.1 Семинарское занятие № С-1 Педагогика в системе наук о человеке	
2.2 Семинарское занятие № С-2-3 Развитие личности как педагогическая проблема	
2.3 Семинарское занятие № С-4-5 Воспитание как общественное явление и педагогический процесс	
2.4 Семинарское занятие № С-6-7 Образование как социокультурный феномен и педагогический процесс	
2.5 Семинарское занятие № С-8-9 Содержание и структура педагогической деятельности	
2.6 Семинарское занятие № С-10-11 Управление образовательно-воспитательными системами	
2.7 Семинарское занятие № С-12 Научно-теоретические и практические основы национальной педагогики	
2.8 Семинарское занятие № С-13-14 Сущность процесса социализации личности и социального воспитания	
2.9 Семинарское занятие № С-15-16 «Педагогика среды» и формирование личности	
2.10 Семинарское занятие № С-15-16 Педагогика социальных отношений в формировании личности	

## **1. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ**

### **1. 1 Лекция №1 ( 2 часа).**

**Тема: «Педагогика в системе наук о человеке»**

#### **1.1.1 Вопросы лекции:**

- 1.1. Предмет, задачи и функции педагогики.
- 1.2. Связь педагогики с другими науками.
- 1.3. Методы педагогических исследований.
- 1.4. Возникновение и становление педагогической профессии.

#### **1.1.2 Краткое содержание вопросов:**

##### **1. Предмет, задачи и функции педагогики**

Педагогика как наука имеет свой объект и предмет изучения

Объект исследования - это часть объективной реальности, а предмет - это свойства, характеристика объекта

Поскольку педагогика - это наука о воспитании человека, то объектом педагогики является процесс воспитания человека. Если объектом педагогики есть те явления объективной действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности его в обществе

Понятие "воспитания" трактуется в данном случае в широком его понимании, как процесс передачи общественного опыта от старших поколений младшим

Еще в 1922 г. А.С.Макаренко высказал мнение о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является не педагогический факт (явление), а процесс. При этом ребенок, человек не лишается внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает деятельность, направленную на развитие и формирование личности

Итак объектом педагогики является не индивид, его психика (это объект психологии), а процесс воспитания, система педагогических явлений, связанных с развитием индивида

Предмет педагогики. Проблем образования, обучения, воспитания касается многие науки: философия, социология, психология, экономика и другие. Однако, они не затрагивают существенных аспектов образования, обучения, воспитания, связанных с повседневными процессами роста и развития человека, взаимодействием педагогов и учащихся в процессе этого развития и с соответствующей институциональной структурой. И это вполне правомерно, поскольку изучение данных аспектов определяет ту часть объекта, которую должна изучать специальная наука - педагогика. В этом случае педагогика есть наука, изучающая сущность, закономерности тенденции и перспективы развития педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию организации педагогического процесса, формы и методы совершенствования деятельности педагога и виды деятельности учащихся, стратегии и способы их взаимодействия

Педагогика достаточно сложной общественной наукой, которая объединяет, интегрирует, синтезирует в себе данные практически всех естественных и общественных наук о ребенке, законы развития воспитательных общественных отношений, оказывают влияние на становление и развитие подрастающего поколения. Предметом педагогики являются объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанные с законами развития общественных отношений, а также реальная общественная воспитательная практика формирования подрастающих поколений, в особенности и условия организации педагогического процесса.

Поэтому важнейшими задачами педагогики как науки является: исследование закономерностей процесса воспитания, его структуру и механизмов, разработка теории и

методики организации учебно-воспитательного процесса, его содержания, принципов, организационных форм, методов и приема.

Функции педагогической науки обусловлены ее объектом, предметом и задачами:

Главная функция педагогики - познавать законы воспитания, образования и обучения людей и на этой основе предлагать педагогической практике оптимальные средства достижения намеченных задач

Конкретизируя главную функцию педагогики, В. Сластонин выделил ее теоретическую и технологическую функции

Теоретическая функция реализуется на трех уровнях:

описательном или пояснительной - изучение передового и новаторского педагогического опыта;

диагностическом - выявление состояния, условий и причин педагогических явлений, успешности и эффективности деятельности педагога и учащихся;

прогностическом - экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, предшествующих образовательной практике.

Технологическая функция тоже предусматривает три уровня реализации:

- проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), которые воплощают в себе теоретические концепции и визируют план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

- преобразующий, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования;

- рефлексивный и корректирующий, что предполагает оценку влияния научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимосвязи научной теории и практической деятельности

Н. Бордовская и А. Реан выделяют три основные функции педагогики как науки: теоретическую, прикладную и практическую (направленную на совершенствование обучения и воспитания человека)

## **2. Связь педагогики с другими науками**

Педагогика не может успешно развиваться изолированно от других наук о человеке. Педагогика влияет на развитие всех наук, способствуя совершенствованию образовательного процесса, посредством которого... - новым поколениям передаются накопленные человечеством научные знания; - подготавливаются специалисты для научно-исследовательской деятельности. Пожалуй, самый очевидный пример взаимосвязи педагогики со всеми науками – это методики преподавания разнообразных учебных дисциплин. Чтобы спланировать учебный процесс по конкретной дисциплине, нужно изучить её особенности, педагогически адаптировать научные знания (приспособить их для наилучшего усвоения), разработать процесс взаимодействия преподавателя с обучающимися, выстроить систему педагогических способов и средств. Педагогика испытывает влияние других наук, заимствуя из них знания о человеке и обществе, способы научного познания, приспособляя к своим нуждам научные подходы и теории, разработанные другими науками. На схеме показаны лишь некоторые примеры связи педагогики с другими науками. Тесная связь существует у педагогики с философией, ведь педагогическое знание, долгое время являлось частью философских наук. В настоящее время педагогика использует философские концепции и общенаучные подходы, заимствованные в философии логику построения рассуждений и формулирования умозаключений. Современные базо-

вые педагогические теории основываются на постулатах, разработанных в философии: прагматическая теория воспитания и развития личности – на философии прагматизма, экзистенциалистская – на философии экзистенциализма и т.д. Роль философских знаний в педагогике так велика, что изучению связей педагогики с философией посвящён целый раздел педагогической науки: философия образования. Конечно, наиболее тесны и многогранны связи педагогики с гуманитарными науками и другими науками о человеке (естественными, социальными). Так, педагогика связана с этикой и эстетикой. Благодаря связи педагогики с психологией становится возможным учёт психологических особенностей обучающихся. Можно сказать, что психологические знания о ребенке служат основой для организации педагогического процесса. Необходимость учитывать в педагогическом процессе физиологические особенности обучающихся разного возраста (например, при определении учебной нагрузки или оптимальных гигиенических условий) требует взаимодействия педагогики с физиологией и гигиеной человека. Создание особых условий для обучающихся с отклонениями в здоровье и физическом развитии возможно лишь при реализации связи педагогики с медициной. Определение экономических и социальных потребностей и ресурсов при проектировании развития образования обусловило связи педагогики с экономикой, демографией и социологией. Под влиянием антропологии (науки о происхождении и эволюции человека) сформировалась педагогическая антропология – наука, объединяющая знания разных наук о человека как развивающемся субъекте и объекте воспитания. Наряду с науками о человеке и обществе, педагогика устанавливает связи с точными науками, используя математические вычисления для повышения эффективности педагогических изменений. Обогащению педагогики способствуют также связи со сравнительно новыми науками: кибернетикой, синергетикой, эргономикой и др.

### **3. Методы педагогических исследований**

В настоящее время педагогические исследования осуществляются с помощью разнообразных методов:

- педагогическое наблюдение;
- исследовательская беседа;
- изучение школьной документации;
- изучение продуктов деятельности учащихся;
- педагогический эксперимент;
- изучение и обобщение опыта педагогов-практиков и педагогов-новаторов;
- социологические методы исследования;
- методы математической статистики;
- теоретический анализ педагогических идей и т. д. Рассмотрим некоторые из этих методов педагогических исследований.

**Педагогическое наблюдение.** Этот метод применяется достаточно часто, практически в любом педагогическом исследовании. Это очевидно, так как любое педагогическое явление необходимо наблюдать для накопления и фиксации материала, который необходим для дальнейшей работы.

**Исследовательская беседа.** С помощью этого метода ученые выявляют отношение как воспитанников, так и воспитателей к тем или иным методам работы, что в дальнейшем помогает скорректировать данные методы и получить более высокий результат.

**Изучение школьной документации и продуктивной деятельности учащихся** направлен на изучение школьной документации и продуктов школьной деятельности.

**Педагогический эксперимент.** Сущность данного метода заключается в проверке разработанных теорий и гипотез в созданных условиях. Если гипотеза или теория дает положительное подтверждение на практике, исследователь дает соответствующие теоретические обобщения и выводы.

В зависимости от поставленных задач различают несколько видов эксперимента:

- констатирующий – проводится в начале исследования;

- созидательно-преобразующий – он заключается в том, что ученые разрабатывают гипотезы исследования;
- контрольный – этот метод основан на проверке полученных результатов и подведения итогов;
- естественный – занимает особое место в методике педагогических исследований. Этот метод заключается в том, что анализируемый объект или явление изучается в привычном для испытуемого окружении, не нарушая обычного хода деятельности ни преподавателя, ни учащегося.

Изучение и систематизация педагогического опыта новаторов. Этот метод основан на изучении и анализе работ лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Речь идет о том, что не всегда известно в педагогике то, к чему можно подойти только эмпирически, т. е. опытным путем. Если данные новшества не будут обобщены и под них не будет подведена теоретическая основа, они так и останутся достоянием одного педагога.

Метод математической статистики используется для анализа полученного в ходе процесса исследования фактического результата.

Теоретический анализ педагогических идей дает возможность делать научные обобщения по важным направлениям, по вопросам обучения и воспитания, а также находить новые закономерности, где их невозможно выявить с помощью эмпирических способов исследования.

Подводя итог, можно сказать, что все педагогические исследования направлены на получение желаемого результата, для достижения поставленной гипотезы, а для более точного исследования применяются различные методы.

#### **4. Возникновение и становление педагогической профессии**

В глубокой древности, когда еще не было разделения труда, все члены общины или племени — взрослые и дети — участвовали на равных в добывании пищи, что составляло главный смысл существования в те далекие времена. Передача накопленного предшествующими поколениями опыта детям в родовой общине была "вплетена" в трудовую деятельность. Дети, с ранних лет включаясь в нее, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и др.) и овладевали различными умениями и навыками. И лишь по мере совершенствования орудий труда, что позволяло добывать пищи больше, появилась возможность не привлекать к этому больных и старых членов общины. Им вменялось в обязанность быть хранителями огня и осуществлять присмотр за детьми. Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода — самые уважаемые и умудренные опытом — образовали в современном понимании первую социальную группу людей — воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни. Так воспитание стало сферой деятельности и сознания человека.

Возникновение педагогической профессии поэтому имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, которое оно получило в наследство.

Интересна этимология русского слова "воспитатель". Оно происходит от основы слова "питать". Слова "воспитывать" и "вскармливать" не без основания сейчас нередко рассматриваются как синонимы. В современных словарях воспитатель определяется как человек, занимающийся воспитанием кого-либо, принимающий на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека. Слово "учитель", видимо, появилось позже, когда человечество осознало, что знания есть ценность сама по себе и что нужна специальная организация деятельности детей, направленная на приобретение зна-

ний и умений. Такая деятельность получила название обучения. В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, а в Древней Греции — наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане: педономы, педотрибы, дидаскалы, педагоги. В Древнем Риме от имени императора учителями назначались государственные чиновники, хорошо знавшие науки, но главное, много путешествовавшие и, следовательно, много видевшие, знавшие языки, культуру и обычаи разных народов. В древних китайских хрониках, дошедших до наших дней, упоминается, что еще в XX в. до н. э. в стране существовало министерство, ведавшее делами просвещения народа, назначавшее на должность учителя мудрейших представителей общества. В средние века педагогами, как правило, были священники, монахи, хотя в городских школах, университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование. В Киевской Руси обязанности учителя совпадали с обязанностями родителя и властителя. В "Поучении" Мономаха раскрывается основной свод правил жизни, которым следовал сам государь и которым советовал следовать своим детям: любить свою Родину, заботиться о народе, творить добро близким, не грешить, уклоняться от злых дел, быть милостивым. Он писал: "Что умеете хорошо, то не забывайте, а чего не умеете, этому учитесь... Лениость ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленись ни на что хорошее..." В Древней Руси учителей называли мастерами, подчеркивая этим уважение к личности наставника подрастающего поколения. Но и мастеров-ремесленников, передававших свой опыт, называли и сейчас, как известно, называют уважительно — Учитель.

С момента возникновения педагогической профессии за учителями прежде всего закрепилась воспитательная, единая и неделимая, функция. Учитель — это воспитатель, наставник. В этом его гражданское, человеческое предназначение. Именно это имел в виду А.С.Пушкин, посвящая своему любимому учителю профессору нравственных наук А.П.Куницину (Царскосельский лицей) следующие строки: "Он создал нас, он воспитал наш пламень... Заложен им краеугольный камень, им чистая лампада возжена".

Задачи, встававшие перед школой, существенно менялись на разных этапах развития общества. Этим объясняется периодический перенос акцентов с обучения на воспитание и наоборот. Однако государственная политика в области образования практически всегда недооценивала диалектическое единство обучения и воспитания, целостность развивающейся личности. Как нельзя обучать, не оказывая воспитательного влияния, так нельзя и решать воспитательные задачи, не вооружив воспитанников довольно сложной системой знаний, умений и навыков. Передовые мыслители всех времен и народов никогда не противопоставляли обучение и воспитание. Более того, они рассматривали учителя прежде всего как воспитателя.

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, великим учителем китайцы называли Конфуция. В одной из легенд об этом мыслителе приводится его разговор с учеником:

"Эта страна обширна и густо населена. Что же ей недостает, учитель?" — обращается к нему ученик. "Обогати ее", — отвечает учитель. "Но она и так богата. Чем же ее обогатить?" — спрашивает ученик. "Обучи ее!" — восклицает учитель.

Человеком трудной и завидной судьбы является чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский. Он был первым, кто стал разрабатывать педагогику как самостоятельную отрасль теоретического знания. Коменский мечтал дать своему народу собранную воедино мудрость мира. Он написал десятки учебников для школы, свыше 260 педагогических произведений. И сегодня каждый учитель, пользуясь словами "урок", "класс", "каникулы", "обучение" и т.д., не всегда знает, что все они вошли в школу вместе с именем великого чешского педагога.

Я.А. Коменский утверждал новый, прогрессивный взгляд на учителя. Эта профессия была для него "превосходна, как никакая другая под солнцем". Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который забот-

ливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества'.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци затратил все свои сбережения на создание детских приютов. Свою жизнь он посвятил сиротам, пытался сделать детство школой радости и творческого труда. На его могиле стоит памятник с надписью, которая заканчивается словами: "Все — для других, ничего — для себя".

Великим педагогом России был Константин Дмитриевич Ушинский — отец русских учителей. Созданные им учебники выдержали небывалый в истории тираж. Например, "Родное слово" переиздавалось 167 раз. Его наследие составляет 11 томов, а педагогические произведения имеют научную ценность и сегодня. Он так охарактеризовал общественное значение профессии учителя: "Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо", а его дело, "скромное по наружности, — одно из величайших дел истории. На этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения".

Поиски российских теоретиков и практиков 20-х гг. XX в. во многом подготовили новаторскую педагогику Антона Семеновича Макаренко. Несмотря на утвердившиеся в образовании, как и во всем по стране, в 30-е гг. командно-административные методы управления, он противопоставил им педагогику, гуманистическую по сути, оптимистическую по духу, проникнутую верой в творческие силы и возможности человека. Теоретическое наследие и опыт А.С. Макаренко приобрели всемирное признание. Особое значение имеет созданная А. С. Макаренко теория детского коллектива, которая органично включает в себя тонкую по инструментровке и своеобразную по способам и приемам осуществления методику индивидуализации воспитания. Он считал, что работа воспитателя самая трудная, "возможно, самая ответственная и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей".

## **1. 2 Лекция №2 ( 2 часа).**

**Тема: «Воспитание как общественное явление и педагогический процесс»**

### **1.2.1 Вопросы лекции:**

- 1.1.Общее представление о воспитании
- 1.2.Цели образования и воспитания
- 1.3.Средства и методы воспитания
- 1.4.Воспитание молодежи

### **1.2.2 Краткое содержание вопросов:**

#### **1. Общее представление о воспитании**

Развитие любого человека происходит в процессе воспитания, когда предшествующее поколение передает накопленный опыт последующему, которое его приумножает и обогащает. Воспитание— процесс целенаправленного формирования личности. В современной педагогической литературе и практике понятие "воспитание" употребляется в широком и узком смысле.

В широком смысле воспитание включает в себя всю сумму воздействий, весь процесс формирования личности и подготовки ее к активному участию в производственной, общественной и культурной жизни. В таком понимании воспитание охватывает не только воспитательную работу семьи, школы, вуза, общественных организаций, но и влияние всего жизненного уклада общества, господствующих в нем идей, воздействие литературы,



искусства, средств массовой информации. Воспитание в широком смысле этого слова включает в себя также образование и обучение.

В узком смысле воспитание означает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие.

Воспитание является двусторонним действием: с одной стороны — деятельность педагога, с другой — деятельность воспитанника (их воздействие друг на друга, взаимовлияние, сотрудничество). Здесь уместно привести следующее высказывание: "Процессы обучения и воспитания могут быть полноценными только в том случае, если они являются взаимными: обучается и воспитывается не только студент, но и преподаватель" Кроме того, определенные коммуникативные отношения и связи предполагают и взаимодействия между самими обучающимися.

Воспитатель — это лицо (иногда организация), которое осуществляет воспитание (т.е. передает опыт поколений); кроме того, это может быть должностное лицо, занимающееся воспитательной работой в учебно-образовательном учреждении

## **2. Цели образования и воспитания**

Воспитание – это процесс регулярного и целеустремленного влияния на личность, на его духовное и физическое формирование, для того, чтоб подготовить его к производственной, социальной и цивилизованной деятельности. Воспитание не отдельный процесс, он неразрывно связан с обучением и формированием, так как названные процессы устремлены на личность как единое. В направлениях воспитания довольно тяжело определить некоторые составляющие, которые оказывают воздействие на чувства, волю, нрав, ценностные ориентации и умственные способности.

Также следует отметить, что в процессах воспитания и формирования имеются отличия. Если сравнивать с образованием, где главная цель - есть формирование познавательных процессов индивида, его способности, усвоения им сведений, воспитание назначает целью развитие индивида как личности, его отношение к сфере, окружению и связей с ним.

Воспитательный процесс в значимом уровне имеет целеустремленный характер. Он предполагает обусловленное течение воспитательных попыток, понимание их заключительных задач и взглядов, а также включает в себя содержательную сторону и средства достижения данных задач. Цели и задачи воспитания устанавливаются идейными и ценностными установками, которые провозглашает какое-либо общество.

В мировой педагогической теории и практике считается, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то конъюнктурных условий, находиться в зависимости от того, каким принципам и точкам зрения придерживаются люди, находящиеся у власти. Воспитание юного поколения обязано основываться на стабильных, вечных идеях и ценностях. Следовательно, в качестве идейного основания всей системы воспитания должны быть сформированные и испытанные многолетней практикой принципы гуманизма.

Понятие гуманизм достаточно многозначен, так как на протяжении истории его содержание изменялось. Гуманизм - изначально означает человечность: то есть, любовь к людям, высокую степень психологической толерантности, снисходительности в человеческих связях, почтение к личности и ее совершенству. В итоге, термин гуманизм оформляется как система ценностных ориентаций, в основе которых находится признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм - это совокупность идей и ценностей, которые утверждают универсальную важность человеческого существования в целом и отдельной личности в частности.

При таком толковании гуманизм как обусловленная система ценностных ориентаций и установок приобретает смысл социального идеала. Человек рассматривается как высшая цель социального воспитания, в ходе чего снабжается сотворение нужных обстоятельств, для абсолютно-го осуществления всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере существования, высокого расцвета конкретной человеческой личности. При этом в современном толковании гуманизма упор делается на единое, универсальное становление человеческой личности. Эта универсальность осмысливается как гармоническое развитие ее умственных, духовно-нравственных и эстетических потенций. Итак, с точки зрения гуманизма, завершающая цель воспитания заключается в том, чтобы каждый человек имел возможность быть полноценным субъектом деятельности, знания и общения, иными словами свободным, самостоятельным существом, ответственным за все случающееся в этом мире. Таки образом, предел гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс формирует предпосылки для само-

реализации личности, обнаружения всех заложенных в ней врожденных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

С содержательной стороны осуществление принципов гуманизма в воспитательном процессе значит проявление общечеловеческих ценностей. В понятие "общечеловеческие ценности" в нашем случае вложено два смысла, которые друг друга дополняют.

Первый: общечеловеческие ценности - это ценности важные не для какого-то узкого ограниченного круга людей (социальная группа, класс), а как то, что имеет смысл для всего человечества. Они в любой форме свойственны всем общественным единствам, общественным группам, людям, хотя у многих проявлены разным образом. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического формирования какой-либо страны, ее религиозных обычаев. Поэтому подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, возможно отказ от навязывания позиций, установок, позиций какой-то определенной общественной силы, упор на духовно-нравственное, умственное и эстетическое формирование личности, на основании постижения ею всей культурной обеспеченности, накопленной в истории человечества.

Второй: общечеловеческие ценности - это максимальные, исторически и социально нелокализуемые ценности, имеющие совершенный характер и вечные ценности. Религиозные люди, которые осмысливают общечеловеческие ценности с точки зрения религии, полагают, что эти ценности обладают божественной природой. В их исходном положении лежит идея Бога как абсолютного олицетворения Добра, Истины, Справедливости и т. д. Для атеистов за общечеловеческими ценностями стоит многолетний опыт человечества, его потенций и тяготений.

Еще уделим внимание одной важной установке содержания воспитательного процесса, которая вытекает из принципов гуманизма. Гуманизм анализирует человеческую личность в качестве высшей ценности, отдает приоритет общечеловеческому началу, возражает идеологии индивидуализма. Гуманизм предполагает признание данной личностью в качестве ценности личности всех других людей. Изначально термин "гуманизм" означал "человеколюбие".

Гуманистический подход вынуждает, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса необходимо рассматривать сотворение предпосылок для самореализации личности. Гуманистическая ориентация организации может быть осуществлена только в надлежащих формах учебно-воспитательного процесса (гуманистическая педагогика). Гуманистическая педагогика предполагает большой уровень индивидуализма и дифференциации обучения, акцент на оживление активности и инициативности обучаемого, использование в связях педагога и ученика важных принципов педагогики сотрудничества.

### **3. Средства и методы воспитания**

Под средствами и методами воспитания понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия воспитателя на воспитуемого с целью выработать у него определенные качества и формы поведения. Собственно, слово «метод» и означает способ осуществления, понятие же «средство» подразумевает то, с помощью чего данный метод осуществляется на практике. К средствам воспитания можно отнести практически все в окружающем мире: природу, искусство, традиции, слова (в устной и письменной форме), различные виды деятельности и т. д.

Классифицировать методы воспитания можно по разным основаниям, и таких классификаций существует много. В 1960-е гг. общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух категорий: 1) методы, направленные на сознание ребенка; 2) методы, направленные на его поведение. В 1970-е гг. значительная часть теоретиков педагогики и педагогической психологии принимали классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя: 1) методы целенаправленного формирования качеств личности; 2) методы стимулирования естественного саморазвития личности; 3) методы коррекции развития личности. В начале 1980-х гг. оформилась концепция деятельностного подхода к воспитанию и ленинградские педагоги Т.Е. Конникова и Г. И. Щукина предложили классификацию методов воспитания по критерию их отношения к деятельности ребенка. В их системе рассматривалось три группы методов воспитания: 1) методы формирования положительного опыта поведения в про-

цессе деятельности; 2) методы формирования общественного сознания; 3) методы стимуляции деятельности.

Известный современный московский педагог-новатор и ученый В. А. Караковский предложил классификацию, критерием которой являются используемые средства воспитания, и выделил шесть групп методов: 1) воспитание словом; 2) воспитание делом; 3) воспитание ситуацией; 4) воспитание игрой; 5) воспитание общением; 6) воспитание отношениями.

Р. С. Немов предлагает несколько классификаций методов воспитания: они делятся на прямые и косвенные, осознанные и неосознанные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие. *Прямые* методы воспитания включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. *Косвенные* методы содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов воспитателя и воспитываемого (через чтение книг, ссылки на мнение авторитетного человека и т. п.).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания методы делятся на осознанные и неосознанные. *Осознанные* методы характеризуются тем, что воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. При использовании *неосознанных* методов воздействия воспитуемый принимает воспитательные влияния без сознательного контроля со своей стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

*Когнитивные* воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, ее преобразование. Сами знания человека о мире не только формируют его как личность (воспитывающая функция обучения), но и оказывают решающее влияние на его поведение. В современных условиях значение этой области воспитательных воздействий существенно возрастает. *Эмоциональные* воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные эмоциональные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции делают воспитуемого открытым по отношению к субъекту, осуществляющему воспитательное воздействие. Отрицательные эмоции, напротив, отгораживают воспитуемого от воспитателя, блокируют оказание воспитательного воздействия. *Поведенческие* воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, вынуждают его действовать определенным образом и обеспечивают соответствующие положительные или отрицательные подкрепления совершаемым поступкам. В данном случае воспитуемый сначала совершает определенный поступок и только затем осознает его полезность или вредность, тогда как при использовании других методов изменения сначала происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение. Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из них можно оказать влияние на личность в целом. Это позволяет воспитателю при дефиците возможностей делать акцент на каких-либо избранных воспитательных воздействиях, добиваясь нужного результата.

Каждое из рассмотренных средств воспитания имеет свои сильные и слабые стороны. Например, достоинством прямого воспитательного воздействия одного человека на другого является то, что при этом используются психологические механизмы заражения, подражания и внушения. В данном случае воспитатель может обойтись и без слов, ему достаточно продемонстрировать образец поведения и обеспечить его полное и правильное принятие воспитуемым. Это средство является к тому же единственным возможным на ранних этапах детского развития, когда ребенок еще не понимает обращенную к нему речь, но большое значение имеет и на последующих возрастных этапах. В педагогике его называют *воспитанием на личном примере*. Недостатком данного средства воспитания является персональная и временная ограниченность его применения: воспитатель может передать воспитуемому только то, чем располагает сам, и только в те моменты, когда находится в непосредственном личном контакте с ним.

Косвенное воспитательное воздействие через книги, СМИ и другие системы передачи информации может быть разносторонним и сколь угодно длительным, его можно сохранять и неоднократно воспроизводить, побуждая человека вновь и вновь обращаться к материальным источникам воспитательных влияний (перечитать книгу, еще раз посмотреть фильм). Но такое воспитание по сравнению с прямым воздействием имеет меньше ресурсов живой эмоциональной силы. Кроме того, ограничением его применения является то, что оно применимо лишь к детям, уже владеющим речью, умеющим читать и понимать нравственный смысл сказанного и прочитанного.

Достоинство осознанного воспитательного воздействия состоит в том, что оно является управляемым, с заранее предвидимыми и, следовательно, контролируемыми результатами. Однако оно также ограничено в применении к детям раннего дошкольного возраста, у которых еще не сформировалась рефлексия. Неосознанное воспитательное воздействие имеет место раньше, чем осознанное, но его достоинства и недостатки трудно оценить на практике по причине недостаточной контролируемости сознанием.

Ни одна из рассмотренных классификаций не дает однозначного ответа на вопрос, что же является общим для всех методов воспитания. Все методы направлены на жизненный опыт и отношения детей, проявляющиеся не только в предпринимаемых ими поступках, но и в их осмыслении, определении своей позиции, осознании своих успехов и ошибок. На основе такого определения направленности методов Н. Ф. Голованова выделяет четыре группы методов воспитания.

**1. Методы формирования социального опыта детей.** Социальный опыт приобретает ребенком и в рамках воспитательного процесса, и вне его. Воспитание призвано упорядочить, насколько это возможно, влияние внешних факторов социализации и создать благоприятные условия для саморазвития личности ребенка. В эту группу методов входит, например, *педагогическое требование*. Оно может быть индивидуальным (исходить от отдельного воспитателя) и коллективным (исходить от коллектива, сообщества). По своей силе требования делятся на слабые (напоминание, просьба, совет, намек, порицание), средние (распоряжение, установка, предостережение, запрещение) и сильные (угроза, приказ-альтернатива). Требование сразу включает ребенка в деятельность, но наибольшую внутреннюю силу для самих детей имеют не те требования, которые взрослый навязывает им с позиций своей власти и авторитета, а те, которые дети сами устанавливают для себя вместе со взрослыми. Предъявление действенных требований – настоящее педагогическое искусство.

Также к методам формирования социального опыта относится *упражнение*. Результатом постоянных упражнений становится выработка устойчивых навыков и привычек. Таким путем формируются навыки самообслуживания, привычки соблюдения правил гигиены, этикета. Упражнение должно быть доступным для ребенка, соразмерно его силам, он должен понимать, зачем ему нужны вырабатываемые упражнением привычка или навык. Упражняя детей, воспитатель должен организовать контроль за всеми их действиями и при необходимости оказать им помощь. Ребенок при выполнении упражнения должен справиться со страхом, вызванным тем, что оно у него не получится.

*Поручение* – один из самых эффективных способов организации деятельности детей. Получая поручение, ребенок попадает в очень важную в воспитательном смысле систему «ответственных зависимостей». Любое поручение имеет две стороны: меру полномочия (тебе доверили, тебя попросили, от тебя этого ждут, никто, кроме тебя, этого не сделает, от тебя зависит успех) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, надо отложить свои занятия и довести порученное дело до конца). Если какая-либо из этих сторон недостаточно хорошо организована, поручение не будет «работать», его воспитательный эффект окажется ничтожным или даже вызовет у ребенка нежелание выполнять порученное. Принимая поручение, ребенок каждый раз берет на себя роль, соответствующую заданному содержанию действия, а через эти роли у детей формируется разнообразный опыт деятельности и общественных отношений. Поэтому любое поручение

должно иметь понятный детям социальный смысл, т. е. им должно быть ясно, для кого, на пользу кому они его выполняют. Продолжительное выполнение детьми поручения требует от воспитателя организации ситуации «первичного успеха», чтобы у них закрепился положительный эмоциональный опыт выполнения ответственных дел.

Сюда же относится и такой эффективный воспитательный метод, как *пример*. Его действие основывается на естественном психологическом механизме подражания. Чем младше ребенок, тем менее осознанно и избирательно он подражает, для малыша это самый простой путь приспособления к жизни. По мере взросления ребенка взрослые начинают сознательно предъявлять ему положительные примеры с той целью, чтобы ребенок сам обратился к предлагаемому образу, захотел быть таким, иметь такие черты характера и так поступать. Пример-идеал направляет активность ребенка: те качества, которые ему нравятся в герое, он хочет иметь сам. Примером для осознанного подражания может оказаться сам воспитывающий взрослый, присутствующий рядом сверстник, художественный персонаж или реальная выдающаяся личность. Приходится пользоваться и отрицательными примерами, показывая на них детям последствия дурных поступков, но доля отрицательных примеров в воспитании должна быть многократно меньше, чем положительных.

Истинную, реальную жизнь для ребенка моделирует воспитательный метод *ситуации свободного выбора*. Для становления социального опыта ребенка чрезвычайно важно, чтобы он умел действовать не только по требованию и прямому указанию взрослого, в рамках его конкретного поручения, где все определено, не только ориентируясь на пример-образец, но и мог самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации, принять решение. В ситуации свободного выбора в личностном плане у ребенка происходят серьезные изменения. Выбирая решение, он должен мысленно просмотреть свой прошлый опыт, вспомнить, как раньше поступал в подобной ситуации и каковы были последствия. Одновременно он устремлен в будущее, прогнозируя: что будет, если я так поступлю? Принятие окончательного решения вызывает самое сильное эмоциональное переживание, так как ребенок, еще не осознавая этого, берет на себя ответственность за свой выбор. Воспитательное действие ситуации свободного выбора бывает порой настолько сильно и результативно, что надолго и устойчиво определяет направленность нравственной жизни ребенка.

**2. Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения.** Это в основном вербальные методы: рассказ, лекция, беседа, дискуссия. С их помощью описываются события и явления, порой еще не встречавшиеся детям в жизни, формируются понятия, представления, собственное мнение и оценка происходящего. *Рассказ* – наиболее распространенный метод в работе с дошкольниками и младшими школьниками. Выглядит он как монолог воспитателя, строящийся по принципу повествования, описания или разъяснения. При этом важно не выводить нравоучение из рассказа прямо, а предоставить возможность детям самим дать оценку услышанному и сделать выводы.

*Лекция* также представляет собой монолог воспитателя, но существенно большего объема и на более высоком уровне теоретического обобщения. Она применяется в работе с подростками и старшеклассниками, а также в работе с родителями. В содержании лекции, как правило, выделяется несколько вопросов, последовательное рассмотрение которых составляет у слушателей представление о проблеме. При подготовке лекции информацию, взятую из книг и другой литературы, следует адаптировать для устной речи, так как письменные словесные конструкции плохо воспринимаются на слух. Для большей убедительности лекции лектору необходимо огласить и собственную точку зрения на обсуждаемый вопрос.

*Беседа* в отличие от описанных выше методов состоит в диалоге воспитателя с воспитанниками (или с одним из них). В беседе могут разъясняться нормы и правила поведения, формироваться представления о главных жизненных ценностях, вырабатываться

собственные взгляды и суждения детей. Для беседы необходимо заранее выбрать тему настолько актуальную, чтобы у детей была собственная внутренняя потребность обсуждать ее. Зная тему за некоторое время до запланированной беседы, дети тоже актуализируют свой жизненный опыт, связанный с ней. Воспитатель должен постараться найти очень точные слова, выстроить логику беседы так, чтобы за короткое время детям удалось осмыслить некую область их социального опыта.

*Дискуссия* (диспут) предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений. Она требует глубокой специальной подготовки участников: выбирается очень острая тема, определяется авторитетный и эрудированный ведущий, разрабатываются вопросы, которые побуждали бы участников спорить. Сам спор и подготовка к нему забирают огромную интеллектуальную и эмоциональную энергию участников. Дискуссии необходимы, поскольку в них отстаивается собственное мнение.

### **3. Методы самоопределения личности ребенка.**

Личностно ориентированная педагогика выдвигает перед воспитателем задачу помочь ребенку стать субъектом собственной жизни. В возрасте 6–7 лет у ребенка начинает возникать потребность и формируется способность к рефлексии – знанию о себе, о своих психологических особенностях. Сами дети еще не владеют способами, помогающими разобраться в себе, и ждут в этом помощи воспитателя, который содействует им в осуществлении первых шагов на пути самопознания. На основе правильно организованного самопознания и понимания ребенком ближайшей цели в работе над собой можно уже использовать элементарные методы самовоспитания, доступные младшим школьникам, например «Шаг вперед»: на каждый день ребенок намечает себе какое-либо хорошее дело, полезное и нужное окружающим, а не только самому себе, и в конце дня подводит итог. При этом необходимо, чтобы окружающие взрослые подсказывали ему необходимые полезные дела, которые требовали бы проявления силы воли, характера. Этот метод позволяет выработать у ребенка важную привычку – заранее планировать свой день, искать время и место для каждого дела, формируя таким образом полезные навыки организации и культуры труда. Родственным «Шагу вперед», но более масштабным по времени воплощения методом является «Задание самому себе», когда с помощью взрослых школьник определяет свои дела на конкретный срок (неделю, месяц), которые помогут ему стать лучше, приобрести какое-то недостающее качество. Нужно помочь ребенку выбрать для этого регулярно повторяющееся дело и ежедневно фиксировать ход выполнения задания, а затем подвести итог в присутствии всех участников. Еще один вариант «Задания самому себе» – «Мой секрет», когда ребенок ставит перед собой цель выполнить какое-то дело, совершить поступок как бы «по секрету», не обсуждая его ни со взрослыми, ни с товарищами. Такое «секретное» задание себе можно записать и спрятать записку в укромном месте, а через определенный срок достать и выяснить, удалось ли добиться задуманного. Все эти методы постепенно переводят жизнь ребенка на рельсы самоуправления.

**4. Методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе.** Эти методы помогают детям совместно со взрослыми найти новые резервы своей деятельности, изменить линию поведения, поверить в свои силы и возможности, осознать ценность своей личности. Одним из наиболее действенных методов данной группы является *соревнование*. Оно часто помогает повысить активность детей в деятельности, которая уже стала для них привычной и начала надоедать. Ребенку всегда свойственно сравнивать свои результаты с результатами сверстников. Соревнование создает сильные эмоциональные стимулы, способно проявить совершенно неожиданные способности детей, которые в привычной обстановке раскрыть не удавалось, сплачивает детей, развивает дух коллективизма, укрепляет дружбу, но только при методически правильной организации.

К методам коррекции относятся также два извечных антипода в воспитании – поощрение и наказание. *Поощрение* призвано одобрять правильные действия и поступки де-

тей, поддерживать у них стремление действовать именно так, самоутвердиться в правильной линии поведения. Психологический механизм воспитательного воздействия поощрения состоит в переживании ребенком радости, счастья, удовлетворения собой, сделанной работой. Поэтому конкретная форма поощрения не настолько важна, насколько важно произвести его вовремя, дать понять ребенку, что его усилия замечены и не напрасны. Тогда ребенок навсегда запомнит, за что его похвалили, и будет в дальнейшем придерживаться этой линии поведения. *Наказание* же призвано в первую очередь указать ребенку на его ошибку, помочь осознать ее, признать свою вину, исправить ошибку. Наказание должно заставить ребенка совершать внутреннюю работу по преодолению себя. Как и в случае с поощрением, важна не форма наказания сама по себе, а то, какие переживания оно вызвало у ребенка.

Рассмотренные методы воспитания не исчерпывают всего их многообразия, есть и много других методов воздействия на личность, но приведенные и проанализированные здесь классификации методов помогают разобраться в общих характеристиках их системы.

#### **4. Воспитание молодежи**

Социализация, воспитание молодого поколения рассматриваются в единстве с закономерностями социальной действительности, с логикой функционирования и развития российского общества. Глубокие изменения, происходящие в обществе, сказались на всех сферах его жизни, в том числе на системе образования, воспитания и социализации. Практика убеждает, что перевод социализации и воспитания личности в новое состояние – проблема сложная и противоречивая.

Под **социализацией** принято понимать усвоение человеком социального опыта и ценностно-нравственных ориентаций, необходимых для выполнения социальных ролей в обществе. Социализация – это процесс играющий значительную роль в жизнедеятельности как общества, так и личности, обеспечивающий самовоспроизводство общественной жизни. Воспитание (в его традиционном понимании) – это процесс систематического и целенаправленного воздействия на личность (группу) в целях формирования у неё общественно необходимых социальных ориентаций, сознания и поведения. Система воспитания как бы упорядочивает процесс социализации, придаёт ему стройность, целеустремлённость. Процессы социализации и воспитания целесообразно рассматривать во взаимосвязи, взаимообусловленности.

В условиях модернизации российского общества изучение проблем социализации и воспитания имеет важное значение для уяснения возникающих противоречий, связанных с жизнедеятельностью молодёжи, и для нахождения научно обоснованных путей и методов их разрешения. Причины появления противоречий в сфере социализации и воспитания молодёжи:

1. Существования остаточных явлений предыдущего общества, которое под воздействием реформ трансформируется в новое социально-экономическое, политическое и духовное общественное устройство.

2. Действие объективных законов современного общества, неизбежность борьбы нового со старым, прогрессивного с консервативным. Так в условиях реформирования системы образования стало проявляться противоречие между возрастающими требованиями теоретико-методологического, проблемного характера обучения и неумением преподавателей и учащихся пользоваться методологией науки и творчески воспринимать информационные потоки. Живучесть консервативных тенденций и стереотипов в жизнедеятельности людей является достаточно сильной и распространённой.

3. Нарушение объективных законов общественного развития, нравственных, правовых и политических требований общества. Противоречия, вытекающие из реальных общественных отношений, по субъективным причинам порою недооцениваются, своевременно не блокируются и не разрешаются. В результате они превращаются в фактор тор-

можения процессов общественного развития, почву, на которой могут возникать конфликты.

Основной социальной причиной нарушений общественных норм определённой частью молодых людей является уклад жизни, уровень развития производительных сил, зрелости общественных отношений, политической системы, системы образования, обучения и воспитания. Так преступность, пассивность, потребительские настроения, скептицизм молодёжи явились следствием стагнации общества, его перехода к иному общественному строю, а также серьёзных недостатков в реализации современных реформ, в процессе социализации и воспитания.

Реальная жизнь показывает что, только целенаправленное комплексное исследование закономерностей и противоречий становления и развития личности создаёт научную основу для осуществления мер по социализации, воспитанию молодёжи и управлению этим процессом. Игнорирование, поверхностное изучение реальных противоречий в процессе социализации человека может нанести ущерб его формированию.

Противоречия, охватывающие общество в целом, являются внешними по отношению к противоречиям социализации и воспитательного процесса.

В числе последних необходимо определить основное противоречие, оно является глубинным и выражает сущность процесса социализации, воспитания человека. Разрешение основного противоречия непосредственно влияет на социализацию, воспитание, социальные роли и статусы личности, на разрешение других противоречий, характерных для этого процесса. Такое противоречие может быть разрешено лишь тогда, когда процесс социализации, воспитания перейдёт в качественно новое состояние.

На наш взгляд основное противоречие в сфере социализации и воспитания молодёжи – это противоречие между объективно усложняющимися общественными отношениями, всё возрастающими требованиями, предъявляемые обществом к социализации и подрастающему поколению, и недостаточно используемыми социально-экономическими, идеологическими, политико-воспитательными средствами воздействия на человека.

Развитие самой личности происходит противоречиво, и учёные по-разному подходят к трактовке и пониманию этого вопроса. Например, А.Г. Ковалёв различает такие внутренние противоречия, как противоречие между отдельными сторонами или свойствами личности вследствие их неравномерного развития; противоречие между различными формами отражения, логическим и чувствительным; противоречие, возникающее вследствие несоответствия природных данных и приобретённых свойств личности.

Б. Т. Лихачёв выделяет такое противоречие, как противоречие “между объективной необходимостью стать гражданином, развитием чувства долга ответственности, общественной активности, целеустремлённости и субъективной трудностью такого становления из-за отсутствия жизненного опыта, волевой напряжённости, развития сознательности”.

Думается, что такие определения противоречий становления личности, отражающие разнообразные грани, структурные элементы формирования, развития и самореализации личности молодого человека, дают основания для конкретизации формулировки основного противоречия социализации и воспитания. Движущим противоречием, источником самовыражения, самореализации молодёжи является противоречие между объективной необходимостью развития их способностей, склонностей, выполнения ролей, статусов в обществе и субъективной трудностью такого становления в силу недостаточного опыта, всё усложняющихся условий жизнедеятельности, социальных связей, возрастающих информационных потоков.

Своевременность разрешения основного и других противоречий в сфере социализации и воспитания личности обуславливает характер совершенствования процесса развития личности, а преодоление противоречий означает зарождение новых противоречий. Следовательно, противоречия – есть источник формирования, развития личности.



Общественно-экономические и политические преобразования, происходящие в России, оказывают влияние на обострение противоречий в обществе, в том числе и в системе управления процессами воспитания.

В этой системе усугубляются противоречия.

Противоречие между стремлением видеть российское общество процветающим, с современной рыночной экономикой, гражданским обществом и тем состоянием России, в котором она, с точки зрения большинства молодёжи, находится. Это – полуразвалившаяся экономика, коррумпированность властей, нищенское существование большинства молодых людей, нарастание криминального беспредела и т. д.

Противоречие между оставшимися административными методами воспитания и управления и стремлением молодёжи к демократическим, гуманистическим формам жизнедеятельности, к самостоятельности, к самоуправлению. Догматизм и шаблоны в преподавании, оторванность его от действительности, бесконфликтность и прямолинейность некоторых учебных курсов, особенно гуманитарного цикла, их претензии на истину в последней инстанции формируют у молодёжи облегчённое представление о модернизации российского общества, собственности, политике и власти, мере труда, и потребления, настоящих и мнимых ценностях. Учителя оказались неподготовленными к новым условиям организации учебно-воспитательного процесса. Социологические исследования показывают, что они в преподавании пользуются авторитарными методами.

Противоречие между объективной необходимостью реформы системы образования и воспитания и возможностями государства обеспечить её ресурсами, средствами.

Противоречие между старыми ценностями общества, с которыми, молодые люди ещё не успели расстаться, и новыми, которые они ещё не успели освоить. Молодёжь отрицательно относится к коммунизму и социализму как ценностям старого общества и в то же время настороженно воспринимает индивидуализм, приветствует ценность рынка, частой собственности, свободы, демократии, религии, церкви.

Противоречие между нарождающимся новым производством, рыночными отношениями и невостребованным инновационным инвестиционным потенциалом молодёжи. Ныне в стране отчётливо проявляется отчуждение молодёжи от производительного труда, для многих молодых людей труд утратил смысл как средство самореализации, самоутверждения. Вместе с тем реалии жизни (безработица, неплатежи, задержки заработной платы и т. п.) стимулируют определённую часть молодёжи к пересмотру традиционных взглядов, побуждают к добросовестному труду, приобретению новых профессий, к учёбе.

Противоречие между потребностями молодёжи в повышении своего благосостояния и возможностями российского общества удовлетворить таковые потребностями.

Противоречие между представлениями о социальной справедливости, социальном равенстве и бурно растущей социальной и имущественной дифференциации населения, в том числе молодёжи.

Противоречие между формированием в России новой политической системы и непоследовательностью осуществления политического курса на демократизацию. В России ныне наблюдается политическая усталость, апатия молодёжи от безрезультатных политических дискуссий, обещаний и т. п. Это – следствие ответной реакции молодёжи на безразличие государства и общества к её проблемам. Вместе с тем, в обществе утверждается политический плюрализм в создании новых молодёжных структур.

Противоречие между декларируемым строительством правового социального государства и правовой, социальной незащищённостью молодёжи, в том числе детей. В стране чётко обозначились обнищание молодёжи, снижение рождаемости, рост числа разводов, показателей сиротства и детской заболеваемости, смертности. Лишь 14% детей сегодня практически здоровы, 35% страдают хроническими заболеваниями. Вырос уровень подростковой преступности (каждое десятое преступление совершается несовершеннолетними), наркомании, токсикомании, которые в 1,5 – 2 раза растут быстрее, чем среди взрослых.

В Российском обществе стала проявляться тенденция “дурных болезней от дурного поведения”. Так, в Сахалинской области превышен эпидемический порог по количеству заболеваний сифилисом. 23 подростка в возрасте до 14 лет больны сифилисом. Случаи заболевания сифилисом были отмечены в каждом учебном заведении – от профтехучилища до самых престижных вузов.

Особое влияние на молодое поколение оказывает преступный мир, а распространение его морали, психологии создаёт предпосылки воспроизводства закононепопкорования молодых людей. Усугубляется процесс маргинализации молодёжи и детей, которые оказались в положении изгоев общества (бродяги, нищие, наркоманы, алкоголики и т. п.).

Одной из основных причин негативных явлений в нашем обществе является несоответствие слова и дела. Порою в школе, вузе, на работе, молодые люди получают информацию об успехах реализации программ, о новых законах, но в реальной жизни они видят другое. Принятые программы не реализуются, демократия часто является прикрытием для бюрократов, не срабатывает принцип социальной справедливости. В такой ситуации у некоторой части молодёжи происходит как бы раздвоение их сознания и жизнедеятельности. На работе или в процессе учёбы молодой человек имеет вполне благопристойное поведение, а в быту, в семье, с друзьями совершает безнравственные поступки.

Новая социально-политическая, информационная обстановка в России открывает и новые возможности работы с молодёжью. Система управления процессами воспитания может стать достаточно эффективной. Но для этого необходимы следующие условия:

объективный учёт особенностей предшествующего и современного состояния процессов воспитания, менталитет и поведенческие характеристики молодёжи и другие факторы, формирующиеся в период реформ;

в её основу должны быть положены принципы демократического общества, а также механизмы оптимального сочетания управления и самоуправления;

своевременно блокировать и устранять факторы, тормозящие реализацию процессов социализации и воспитания молодёжи;

иметь научно обоснованную государственную молодёжную политику и эффективные механизмы её реализации.

Разрешение противоречий может осуществляться в разнообразных формах и различными средствами. Главное заключается в том, чтобы личные интересы, потребности молодого человека не расходились с требованиями общества, с индивидуальными возможностями и способностями личности.

В заключение можно сформулировать некоторые выводы. Во-первых, преобразования в России осуществляются противоречиво, порождая противоречие между требованиями обновления, творчества, созидающей инициативы и консерватизмом, инерцией, корыстными интересами. Действенное средство преодоления такого противоречия – реальные подвижки в экономике, социальной сфере, образовании, в развитии демократии и гласности.

Во-вторых, успех социализации и воспитания молодёжи возможен при использовании позитивных факторов, заложенных в современных общественных отношениях, в образе жизни, и нейтрализации факторов, которые мешают осуществлению задач социализации, обучения и воспитания.

В-третьих, в процессе формирования ценностных ориентаций подрастающих поколений на активное участие в обновлении российского общества творчески использовать позитивный социальный опыт, накопленный Россией и всем человечеством.

В-четвёртых, перестройка системы образования и общественного воспитания может быть успешна лишь тогда, когда она станет делом всего общества. Важно переориентировать всю общественную жизнь, социокультурную среду, систему воспитания, обучения на молодое поколение.

В-пятых, систематически проводить конкретно-социологические и политологические исследования, педагогические и психологические эксперименты по актуальным про-

блемам молодёжи, на основе которых управлять процессами обучения и воспитания молодёжи.

Таким образом, изучение противоречий, проявляющихся в процессе социализации и воспитания молодёжи, создаёт теоретико-методологическую базу формирования государственной молодёжной политики, определения эффективных механизмов её реализации.

### **1.3 Лекция №3 ( 2 часа).**

**Тема: «Образование как социокультурный феномен и педагогический процесс»**

#### **1.3.1 Вопросы лекции:**

- 1.1. Педагогический процесс как система и целостное явление
- 1.2.Закономерности и принципы целостного педагогического процесса
- 1.3.Обучение в целостном педагогическом процессе
- 1.4.Учебно-воспитательный коллектив как форма функционирования целостного педагогического процесса
- 1.5.Воспитание в целостном педагогическом процессе
- 1.6.Формирование базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе
- 1.7.Формы организации педагогического процесса
- 1.8.Методы осуществления целостного педагогического процесса

#### **1.3.2 Краткое содержание вопросов:**

##### **1. Педагогический процесс как система и целостное явление**

Педагогический процесс как динамическая педагогическая система Педагогический процесс - это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования.

Педагогическая задача - основная единица педагогического процесса. Развивающаяся во времени основная единица педагогического процесса, по которой только и можно судить о его течении, должна удовлетворять следующим условиям: обладать всеми существенными признаками педагогического процесса; являться общей при реализации любых педагогических целей; наблюдаться при выделении путем абстрагирования в любом реальном процессе. Именно этим условиям отвечает педагогическая задача как единица педагогического процесса.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

Поскольку педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы имеет задачуную структуру, т.е. может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, а воспитанники, в свою очередь, включены в их решение, так как взаимодействуют с педагогами, то и с этой точки зрения единицей педагогического процесса есть все основания рассматривать материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Таким образом, движение педагогического процесса, его "моменты" должны прослеживаться при переходе от решения одной задачи к другой.

Принято различать задачи разного класса, типа и уровня сложности, но все они имеют общее свойство, а именно: являются задачами социального управления. Однако "клеточкой" педагогического процесса, стремясь к его наименьшей единице, можно считать только оперативные задачи, ограниченно выстроенный ряд которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач. Объединяет их то, что все они решаются с соблюдением принципиальной схемы, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов:

- анализа ситуации и постановки педагогической задачи; проектирования вариантов решения и выбора оптимального для данных условий;

- осуществления плана решения задачи на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса;

- анализа результатов решения.

Движущие силы педагогического процесса. Поступательное движение педагогического процесса от решения одних задач к другим, более сложным и ответственным, осуществляется в результате научно обоснованного разрешения объективных и своевременного осознания и устранения субъективных педагогических противоречий, являющихся следствием ошибочных педагогических решений.

Наиболее общим внутренним противоречием объективного характера, определяющим движение педагогического процесса, является несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны общества: школы, учителей. Однако если требования слишком завышены или, наоборот, занижены, то они не становятся источниками движения школьника, а следовательно, и всей педагогической системы к намеченной цели. Только задачи, ориентированные на завтрашний день развития, вызывают интерес и потребность в их решении. Это говорит о необходимости проектирования близких, средних и далеких перспектив коллектива и отдельных воспитанников, их конкретизации и обеспечения принятия самими детьми.

В последние годы в связи с демократизацией образования выявилось главное внутреннее противоречие педагогического процесса и развития личности в детском возрасте. Это несоответствие между активно-деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни. Главное противоречие конкретизируется целым рядом частных: между общественными интересами и интересами личности; между коллективом и личностью; между сложными явлениями общественной жизни и недостатком детского опыта для их понимания; между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями учебно-воспитательного процесса и др.

К субъективным противоречиям относятся следующие: между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью педагогического процесса; между отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения; между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса; между определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание; между возрастающей ролью гуманитарных предметов в

гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса и др.

## **2. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса**

Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы - его способность к выполнению социально обусловленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. А это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления: 2 целостная, гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе. Целостность - синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. В нем непрерывно происходят движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостный педагогический процесс несводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания, т.е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности.

В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов:

- 1) процесса освоения и конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);
- 2) процесса делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними - цель взаимодействия;
- 3) процесса взаимодействия педагогов и воспитанников на Уровне личных отношений (неформальное общение);
- 4) процесса освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Как видно, первый и четвертый процессы отражают предметные отношения, второй - собственно педагогические, а третий - взаимные, а следовательно, и охватывают педагогический процесс в его целостности.

### **3. Обучение в целостном педагогическом процессе**

Обучение - самый важный и надежный способ получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на всестороннее развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия.

Будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом отражения в сознании ребенка реальной действительности, обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей.

Познавательная деятельность - это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учении.

Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Слово одновременно является средством выражения и познания сущности изучаемого явления, орудием коммуникации и организации практической познавательной деятельности школьников. Оно тесно связано также с ценностно-ориентационной деятельностью, имеющей своей целью формирование личностных смыслов и осознание социальной значимости предметов, процессов и явлений окружающей действительности.

Успех обучения в конечном итоге определяется отношением школьников к учению, их стремлением к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений и навыков, их активностью. Ученик не только объект обучающих воздействий, он субъект специально организуемого познания, субъект педагогического процесса.

#### **Функции обучения**

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленность педагогического процесса на всестороннее, творческое саморазвитие личности школьника обуславливают функции обучения: образовательную, воспитательную и развивающую. При этом образовательная функция связана с расширением объема, воспитательная - с формированием отношений, а развивающая - со структурным усложнением (В. В. Краевский).

Образовательная функция. Основным смысл образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков и ее использовании на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации процесса обучения, чтобы из содержания учебного предмета, отражающего соответствующую область научного знания, не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались незаполненные

пустоты. Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало путь к освоению последующего.

Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организации самостоятельной работы, конспектирования и др.

#### Воспитательная функция

Воспитывающий характер обучения - отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и в любых условиях. Воспитательная функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

#### Развивающая функция

Так же как воспитывающая функция, развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в термине "развивающее обучение".

В контексте традиционных подходов к организации обучения осуществление развивающей функции, как правило, сводится к развитию речи и мышления, поскольку именно развитие вербальных процессов нагляднее других выражает общее развитие ученика. Однако это сужающее развивающую функцию понимание направленности обучения упускает из виду, что и речь, и связанное с нею мышление эффективнее развиваются при соответствующем развитии сенсорной, эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер личности. Таким образом, развивающий характер обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы.

Начиная с 1960-х гг. в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения. Л. В. Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала; обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности; обеспечение осознания учащимися процесса учения; А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др. разрабатывали основы проблемного обучения; И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили систему развивающих методов обучения; В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин разработали концепцию содержательного обобщения в обучении; И. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др. обосновали теорию поэтапного формирования умственных действий. Объединяющей идеей ведущих научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является мысль о необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения. Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности - это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитывающей функций.

#### **4. Учебно-воспитательный коллектив как форма функционирования целостного педагогического процесса**

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива, структуры сложившихся в нем деловых и психологических отношений. С другой стороны, активность воспитанников, уровень физического и умственного развития, их возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В конечном итоге коллективное отношение выражено тем ярче, чем более активны члены коллектива, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива.

Развитие творческой индивидуальности детей и подростков взаимосвязано с уровнем их самостоятельности и творческой активности внутри коллектива. Чем самостоятельнее ученик в коллективной общественно полезной деятельности, тем выше его статус в коллективе и тем выше его влияние, оказываемое на коллектив. И наоборот, чем выше его статус, тем плодотворнее влияние коллектива на развитие его самостоятельности.

Развитие личности и коллектива - взаимообусловленные процессы. Человек живет и развивается в системе отношений с природой и окружающими его людьми. Богатство связей предопределяет духовное богатство личности, богатство связей и общения выражает общественную, коллективную силу человека.

Педагогику интересуют вопросы создания коллектива и использования его возможностей для всестороннего развития личности, т.е. как инструмента для целенаправленного влияния на личность не непосредственно, а опосредованно через коллектив.

Основной целью воспитания, как считал А. В. Луначарский, должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально. "Мы хотим, - писал он, - воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами". В то же время он отмечал, что только на основе коллектива могут быть развиты наиболее полно особенности человеческой личности. Воспитывая индивидуальность на базе коллективизма, необходимо обеспечить единство личной и общественной направленности.

Крупская дала всестороннее обоснование преимуществ коллективного воспитания детей и подростков. В своих многочисленных статьях и выступлениях она раскрыла теоретические основы и показала конкретные пути формирования детского коллектива. Н. К. Крупская рассматривала коллектив как среду развития ребенка и придавала большое значение организационному единству детей в условиях коллективной деятельности.

Теория коллективного воспитания получила практическое воплощение в опыте первых школ-коммун. Одной из таких школ в составе Первой опытной станции по народному образованию руководил С. Т. Шацкий. Он на практике доказал возможность организации школьного коллектива и подтвердил действенность первичного школьного коллектива как эффективной формы организации воспитанников, открывающего широкие перспективы для всестороннего развития личности каждого ребенка. Опыт первых школ-коммун оказал большое влияние на становление коллективистской системы воспитания в масштабах всей страны. В современной педагогической литературе он рассматривается как эксперимент, намного опередивший в то время практику воспитания.

Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес А. С. Макаренко. Он доказал, что никакой метод не может быть выведен из представления о паре "учитель + ученик", а может быть выведен из общего представления об организации школы и коллектива. Он первым всесторонне обосновал стройную концепцию воспитательно-го коллектива, пронизанную гуманистическими идеями. Педагогические принципы, положенные им в основу организации детского коллектива, обеспечивали четкую систему обязанностей и прав, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. Система перспективных линий, методика параллельного действия, отношения ответственной зависимости, принцип гласности и др. были направлены на то, чтобы вызвать лучшее в человеке, обеспечить ему радостное самочувствие, защищенность, уверенность в своих силах, сформировать постоянную потребность движения вперед.



Последовательное развитие идеи А. С. Макаренко получили в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского. Усматривая задачу школы в обеспечении творческого саморазвития личности школьника в коллективе, он предпринял и реализовал удачную попытку построения целостного педагогического процесса как единства обучения и идейной жизни воспитанников, активного взаимодействия коллектива учащихся с педагогическим коллективом. В. А. Сухомлинский в основу своей воспитательной системы творческого развития личности положил идею направленного развития у ребенка субъектной позиции.

Современная концепция воспитательного коллектива (Т. А. Куракин, Л. И. Новикова, А. В. Мудрик) рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята. Детский коллектив является средством достижения стоящих перед обществом воспитательных задач, а для ребенка он выступает своеобразной средой его обитания и освоения опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Роль учебно-воспитательного коллектива в развитии личности

Детский коллектив - основная база накопления детьми позитивного социального опыта. Опыт приобретает воспитанником в семье, через общение со сверстниками в неорганизованных внешкольных условиях, через средства массовой информации, чтение книг и другие источники. Однако только в коллективе его освоение специально планируется и направляется педагогами-профессионалами. Ребенок с поступлением в школу становится членом многих коллективов, часть из которых он выбирает самостоятельно (кружки, секции и т.п.), а членом других, и прежде всего классного коллектива, он становится в силу определенных условий. Как член общества и коллектива, воспитанник вынужден принимать те правила и нормы взаимоотношений, которые свойственны тому или иному коллективу. Он не может их игнорировать или пренебрегать ими уже потому, что хочет быть принятым коллективом, занять в нем удовлетворяющее его положение и эффективно осуществлять свою деятельность. Это вовсе не означает, что школьник должен пассивно приспосабливаться к сложившимся или складывающимся отношениям. Коллектив открывает возможности накопления опыта коллективного поведения в позициях не только подчинения, но и активного противопоставления и руководства. В конечном итоге это приводит к формированию таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость и др. Только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т.е. принятие или неприятие себя как личности.

Ничем не заменима роль коллектива в организации трудовой деятельности детей. При ее организации в условиях коллектива она стимулирует проявление взаимответственности за конечные результаты труда, взаимопомощи. Через участие в трудовых делах воспитанники включаются в экономические отношения и становятся их активными участниками. Познание практической экономики, соединенное с участием в труде на предприятиях, обеспечивает воспитание у детей коллективизма и творческого отношения к труду.

Коллективная жизнедеятельность школьников открывает практически неограниченные возможности для реализации физического и художественного потенциала личности. Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность способствует эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувства коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и ее сотворчества.

Роль коллектива в развитии личности состоит и в том, что он открывает возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности. Это реализуется через активное участие в школьном самоуправлении и многообразной общественной жизни.

## 5. Воспитание в целостном педагогическом процессе

Существует мнение, что цель воспитания ставить бесполезно, так как воспитанник развивается в соответствии с собственным "планом", который воспитателю не известен. Однако если развитие индивида обусловлено условиями жизни и его деятельностью, которая организуется и направляется (особенно в первые годы жизни, когда закладывается основа важнейших черт и качеств личности) воспитанием, то воспитатели могут поставить цель организации условий и деятельности в соответствии с определенным идеалом. В этом смысле можно утверждать в противовес существующему мнению, что цели воспитания ставить можно и нужно.

В последнее время при определении цели воспитания все больше внимания обращается на систему ценностей, принятых в обществе: "В каком-то смысле можно утверждать, что воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания". По что может выступать и что действительно выступает в качестве истинных ценностей в нашей отечественной культуре?

В основе учения о ценностях лежат представления о потребностях человека. Чаще всего (во всяком случае, в нашей отечественной литературе) при объяснении потребностей ссылаются на А. Маслоу, который в качестве базовых видел физиологические потребности (удовлетворение голода, жажды, полового влечения и т.д.), а высшей потребностью считал потребность в самоактуализации (реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности). Кроме них личностное взросление сопровождают потребности безопасности (чувствовать себя защищенным, избавиться от страха и неудач), принадлежности и любви (находиться рядом с людьми и принадлежать к определенной общности), уважения (одобрения, признания, почитания со стороны людей), познавательные потребности (знать, уметь, понимать, исследовать), эстетические (потребности гармонии, с имметрии, порядка, красоты).

С позиций современной российской педагогической мысли основы теории воспитательных ценностей раскрыты Б. Т. Лихачевым. Он утверждал, что их основными интегративными источниками являются воля к жизни, любовь к природе, единение с человечеством, сознание духовного величия человека. Среди них есть ценности вечные (духовно-религиозные, нравственные, трудовые, эстетические и экологические), преходящие (идеологические и политические, ценности жизненно-практической ориентации), устойчивые ментально-этнические (традиции, обычаи, черты национального характера). Все их можно разделить на духовно-космические, общенациональные, социально-стратификационные (стартовые), природные, нравственно-эстетические и экологические, индивидуально-личностные. Рассматривая законы образования и действия воспитательных ценностей, Б. Т. Лихачев делает вывод, что представители каждого общественного слоя (страты) имеют свою шкалу ценностей, развитие которых зависит от объективных потребностей, от отношения к ним общественного сознания, от пропаганды.

Как же относиться к ценностям, к их системе как основе целей воспитания? Скорее всего, не отрицать наличие этой идеи, но стараться привнести в нее специфику российского понимания ценностей, особенно таких, как социальная ответственность, принадлежность и любовь, гармония, реализация своих целей. Вместе с тем не ограничивать систему ценностей лишь теми, что названы в том или ином трактате, пусть они даже и приняты во многих странах. Национальные и общественно-гражданские особенности не только страны, но даже определенной общности людей могут выдвигать и делать актуальными особые, свойственные лишь этим условиям ценности. Поэтому смысл понятия ценности должен соотноситься с понятием "идеал". Тем более что люди, воспитанные в традициях российской культуры, понятие ценности не воспринимают вне представления об идеале как высшей духовной ценности.

В XX в. Ч. Моррис (1901 - 1979) выделил пять основных измерений, та или иная комбинация которых обычно и оказывается в основе осознанно или неосознанно поставленной цели воспитания:

- предпочтение ответственного, нравственного участия в жизни, при котором ценится и сохраняется все, что приобрел человек;
- испытание радости от преодоления препятствий в решении личных или социальных проблем либо в преодолении препятствий в мире природы;
- организация самодостаточной внутренней жизни с богатым и развитым самосознанием, самосовершенствование, отказ от излишеств, аскетизм;
- восприимчивость к людям и природе;
- чувственные удовольствия и наслаждения, открытость жизни без напряжения, отдача себя моменту.

## **6. Формирование базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе**

Одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование мировоззрения. Мировоззрение представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т.е. на природу, общество и мышление). Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, научное мировоззрение вооружает человека научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества.

Научные знания выступают как часть, сторона, подтверждение диалектического взгляда на мир. Рассматривая научное мировоззрение как способ осмысления, понимания и оценки объективной реальности, мы обнаруживаем, что оно представляет собой связь между различными знаниями, идеями, понятиями, образующими определенную научную картину мира. В качестве элементов этой системы выступают взгляды, представления, принципы, направленные на выяснение отношения человека к миру, на определение человеком своего места в окружающей его социальной и природной среде. Но окружающая человека действительность чрезвычайно многообразна, как многообразны и те отношения, в которых человек находится с миром. И поскольку в своей практической и познавательной деятельности человек соотносит себя с какой-то определенной стороной действительности, мир выступает перед ним как бы в разных своих проекциях. Соответственно этому и сам человек, как бы проецируя себя на разные стороны мира, выделяет или различает в себе качественно определенные стороны, познает себя в различных аспектах.

У человека, достигшего того уровня развития, когда его можно назвать личностью, все свойства и качества приобретают определенную структуру, логическим центром и основанием которой становится мировоззрение. Соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, научное мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Благодаря этому формируются **мировоззренческие убеждения**.

Убеждения есть субъективное отражение объективной реальности, результат усвоения коллективного и индивидуального опыта людей. Как и знание, сознание отдельного человека существует только в связи с сознанием общественным. Отдельные люди усваивают ("присваивают") знания, накопленные обществом в ходе его истории, в процессе развития общественной практики. Таким образом, воздействие на личность осуществляется с целью утверждения в ее сознании научного знания о природе и обществе.

Но сознание не определяется только знаниями и через знания. Знания должны быть актуальны для человека, т.е. приобрести для него субъективный, личностный смысл. Одни понятия, идеи, нормы могут быть человеку внутренне близкими, а главное, действенными, другие же остаются только словесным знанием. Убеждения - это не нечто "знаемое" и "понимаемое", это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности.

Выполняя регулятивную функцию, убеждения определяют весь духовный строй личности - ее направленность, ценностные ориентации, интересы, желания, чувства, поступки. Они заключают в себе веление действовать в соответствии с объективными требованиями общественного прогресса, с познанной человеком необходимостью.

Сознание, на каком бы уровне оно ни находилось, всегда имеет своим результатом определенную оценку, некое знание действительности. Это знание может относиться к сфере житейского, обыденного сознания, которое складывается под влиянием традиций, настроений, привычек, носящих порой весьма консервативный характер. Оно, это знание, может также функционировать в понятиях, суждениях, умозаключениях, гипотезах, теориях, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения объективной действительности. Речь, таким образом, идет о том, что в реальной жизни существует как стихийное, так и научное мировоззрение.

Рост науки обусловил не только развитие ее теоретического аппарата. Он наложил отпечаток на формы и стиль современного мышления, одна из черт которого - стремление к строгой фактической достоверности. Факты действительности становятся фактами науки, если они поднимаются до уровня теоретических обобщений. Отражая общие и наиболее существенные стороны множества явлений, обобщения служат средством их объяснения и предвидения, дают принципы решения не только тех задач, на основе которых они были выведены, но и всех других, относящихся к данной целостности.

## **7. Формы организации педагогического процесса**

Организованное обучение и воспитание осуществляются в рамках той или иной педагогической системы, имеют определенное организационное оформление. В дидактике известны три основные системы организационного оформления педагогического процесса, отличающиеся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности воспитанников, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога. К ним относятся: 1) индивидуальное обучение и воспитание, 2) классно-урочная система и 3) лекционно-семинарская система.

Из истории организационного оформления педагогических систем

Система индивидуального обучения и воспитания сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старших к младшим. С появлением письменности старейшина рода или жрец передавал эту премудрость общения посредством говорящих знаков своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально. По мере развития научного знания в связи с развитием земледелия, скотоводства, мореплавания и осознания потребности в расширении доступа к образованию более широкому кругу людей система индивидуального обучения своеобразно трансформировалась в индивидуально-групповую. Учитель по-прежнему обучал индивидуально 10-15 человек.

Когда в Средние века с увеличением количества обучающихся стали подбирать в группы детей примерно одного возраста, возникла необходимость более совершенного организационного оформления педагогического процесса. Свое законченное решение оно нашло в классно-урочной системе, первоначально разработанной и описанной Я. А. Коменским в его книге "Великая дидактика".

Классно-урочная система в отличие от индивидуального обучения и ее индивидуально-группового варианта утверждает твердо регламентированный режим учебно-воспитательной работы: постоянное место и продолжительность занятий, стабильный состав учащихся одинакового уровня подготовленности, а позже и одного возраста, стабильное расписание. Основной формой организации занятий в рамках классно-урочной системы, по Я. А. Коменскому, должен быть урок. Задача урока должна быть соразмерна часовому промежутку времени, развитию учащихся. Урок начинается сообщением учителя, заканчивается проверкой усвоения материала. Он имеет неизменную структуру: опрос,

сообщение учителя, упражнение, проверка. Основное время при этом отводилось упражнению.

Дальнейшее развитие классического учения Я. А. Коменского об уроке в отечественной педагогике осуществил К. Д. Ушинский. Он глубоко научно обосновал все преимущества классно-урочной системы и создал стройную теорию урока, в частности обосновал его организационное строение и разработал типологию уроков. В каждом уроке К. Д. Ушинский выделял три последовательно связанные друг с другом части. Первая часть урока направлена на осуществление сознательного перехода от пройденного к новому и создание у учащихся устремленности на интенсивное восприятие материала. Эта часть урока, писал

К. Д. Ушинский, является необходимым ключом, как бы дверью урока. Вторая часть урока направлена на разрешение основной задачи и является как бы определяющей, центральной частью урока. Третья часть направлена на подытоживание проделанной работы и на закрепление знаний и навыков.

Большой вклад в разработку научных основ организации урока внес А. Дистервег. Он разработал систему принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика, обосновал необходимость учета возрастных возможностей учащихся.

Классно-урочная система в своих основных чертах остается неизменной уже на протяжении более 300 лет. Поиски организационного оформления педагогического процесса, которое заменило бы классно-урочную систему, велись в двух направлениях, связанных преимущественно с проблемой количественного охвата обучающихся и управления учебно-воспитательным процессом. Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно 600 и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном зале, учил старших и более успевающих, а те, в свою очередь, - младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых своими помощниками - мониторами. Изобретение белльланкастерской системы, получившей свое название от фамилии ее создателей - священника А. Белля и учителя Д. Ланкастера, было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Другое направление в совершенствовании классно-урочной системы было связано с поисками таких форм организации учебной работы, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры: опрос, изложение нового, задание на дом. Следствием недостатков традиционного урока явилось и то, что он сдерживал развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Лекционно-семинарская система, зародившаяся с созданием первых университетов, имеет глубокие исторические корни, однако она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике профессиональной подготовки, т.е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные навыки, и прежде всего умение самостоятельно добывать знания. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых, естественно, предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др. В последние годы элементы лекционно-семинарской системы широко используются в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы.

Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал.

## **8. Методы осуществления целостного педагогического процесса**

Под методами осуществления целостного педагогического процесса следует понимать способы использования тех или иных средств для профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач. Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а при ведущей и направляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности учащихся.

Система общих методов осуществления целостного педагогического процесса имеет следующий вид:

- методы формирования сознания (рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебные дискуссии, диспуты, работа с книгой, метод примера);
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнения, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдения, иллюстрации и демонстрации, лабораторные работы, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы);
- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);
- методы контроля эффективности педагогического процесса (специальная диагностика, устный и письменный опрос, контрольные и лабораторные работы, машинный контроль, самопроверка и др.).

В реальных условиях педагогического процесса методы его осуществления выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных, "уединенных" средств, а гармонически организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе педагогического процесса тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде. Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение учебно-воспитательного процесса к намеченной цели.

### **Методы формирования сознания в целостном педагогическом процессе**

Использование методов формирования сознания в целостном педагогическом процессе осуществляется, как правило, с помощью устного и печатного слова. Это объясняется тем, что слово является не только источником получения знаний, но и средством организации и управления учебно-познавательной деятельностью. Обратимся к характеристике основных методов данной группы.

**Рассказ** - последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемого в описательной или повествовательной форме. Он широко применяется в преподавании гуманитарных предметов, а также при изложении библиографического материала, характеристике образов, описании предметов, природных явлений, событий общественной жизни. К рассказу как методу педагогической деятельности предъявляется ряд требований: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность, эмоциональность; учет возрастных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10-15 минут в начальных классах и 30-40 минут в старших).

Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясное и четкое понимание учащимися тех или иных положений (законов, принципов, правил, норм поведения и т.п.), то применяется метод объяснения. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливаю-

щих основы истинности данного суждения. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и может перерасти в беседу.

**Беседа** как метод организации познавательной и ценностно-ориентировочной деятельности использовалась с давних времен. В Средние века широко применялась так называемая катехизическая беседа как воспроизведение вопросов и ответов по учебнику или формулировкам учителя. В современной школе в таком виде беседа не используется. Это вопросоответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся, применяющийся на всех этапах учебно-воспитательного процесса: для сообщения новых знаний, для закрепления, повторения, проверки и оценки знаний.

Основное в беседе - это тщательно продуманная система вопросов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний. Готовясь к беседе, учитель, как правило, должен намечать основные, дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы. Индуктивная беседа обычно перерастает в так называемую эвристическую, поскольку учащиеся от частных наблюдений приходят под руководством учителя к общим выводам. При дедуктивном построении беседы дается сначала правило, общий вывод, а затем организуется его подкрепление, аргументирование.

Самое большое распространение беседы получили в воспитательной практике. При всем богатстве и разнообразии идейно-тематического содержания беседы имеют своим основным назначением привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них адекватное отношение к окружающей действительности, к своим гражданским, политическим и нравственным обязанностям. При этом убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем будет значительно выше, если они находят опору в личном опыте ребенка, в его делах, поступках, действиях.

В основу беседы должны быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни.

Беседа, как правило, начинается с обоснования темы, которое должно подготовить учащихся к предстоящему обсуждению как к жизненно важному, а не надуманному делу. На основном этапе беседы педагог дает отправное начало, материал для обсуждения, а затем ставит вопросы так, чтобы учащиеся свободно высказывали свои суждения, приходили к самостоятельным выводам и обобщениям. В заключительном слове учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы в практике поведения и деятельности учащихся.

Особую трудность для молодого преподавателя представляют **индивидуальные беседы**. К сожалению, такие беседы чаще всего проводятся в связи с возникающими локальными конфликтами, нарушениями дисциплины. На подобные факты педагог реагирует или незамедлительно, или путем отсроченной беседы. Но лучше, если индивидуальные беседы проводятся по заранее намеченному плану, в определенной системе. Тогда они принимают упреждающий характер, вносят индивидуальный корректив в общую программу педагогических воздействий.

Рассказ, объяснение, беседа готовят переход к более сложному методу организации познавательной деятельности - к лекции.

**Лекция** как метод отличается от лекции как организационного оформления взаимодействия педагога и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Лекция отличается большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции применяются в основном в старших классах средней школы, в вечерних (сменных) школах, в техникумах и вузах.

К словесным методам относятся также *учебные дискуссии* и *диспуты*, хотя с не меньшим основанием их можно рассматривать и как методы стимулирования познавательной и в целом социальной активности воспитанников.

Обязательное условие дискуссии - наличие, по меньшей мере, двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учебной дискуссии последнее слово должно быть за учителем, хотя это и не означает, что его выводы истина в последнем! инстанции.

В отличие от дискуссии, где все-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, диспут как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятельности не требует определенных и окончательных решений. Диспут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерности, состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям старшеклассника, формирующаяся личность которого характеризуется страстным поиском смысла жизни, стремлением не принимать ничего на веру, желанием сравнивать факты, чтобы уяснить истину.

К словесным методам организации деятельности относится *работа с книгой*. Работа с учебником проводится на всех этапах обучения, а не только при закреплении изученного, как считалось до недавнего времени. Эта работа обычно сочетается с использованием других методов, прежде всего методов устного изложения знаний.

В начале работы с учебником учитель должен познакомить учащихся с его структурой и особенностями. Он дает указания по использованию учебника для повторения и усвоения некоторых новых сведений. Аналогичные указания ученик должен получить и относительно работы с дополнительной, в том числе справочной, литературой: как выписывать, как составлять конспект, как работать со словарями, энциклопедиями и т.п.

Неоценимое значение в детском возрасте имеет общение с книгой. Анализ и обсуждение прочитанных книг, материалов детской периодической печати расширяют кругозор учащихся, вызывают у них социально ценные чувства, благодаря которым дети активно откликаются на явления общественной жизни. Приобщению к систематическому домашнему чтению способствуют специальные уроки внеклассного чтения в начальной школе.

В структуре целостного педагогического процесса к методам формирования сознания учащихся относится и *метод примера*. Формирующееся сознание учащегося постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которая служит психологической основой примера как метода педагогического влияния. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности.

В механизме подражания можно выделить, по крайней мере, три этапа. На первом этапе в результате восприятия конкретного действия другого лица у человека появляется субъективный образ этого действия, желание поступать так же. Однако связи между примером для подражания и последующими действиями здесь может и не возникнуть. Эта связь образуется на втором этапе. На третьем этапе происходит синтез подражательных и самостоятельных действий, на который активно влияют жизненные и специально созданные воспитывающие ситуации.

Таким образом, подражательность и основанный на ней пример могут и должны найти достойное применение в педагогическом процессе. На это обращал внимание еще К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью. В глазах учащихся только тот поступок заслуживает подражания, ко-



торый совершен авторитетным и уважаемым человеком. Это в полной мере относится и к учителю. Педагог всем своим поведением и во всех своих поступках и действиях должен служить для учащихся примером, быть образцом высокой нравственности, убежденности, культуры, принципиальности и широкой эрудиции.

#### **1. 4 Лекция №4 ( 2 часа).**

**Тема: «Содержание и структура педагогической деятельности»**

##### **1.4.1 Вопросы лекции:**

- 1.1. Социально-педагогическая деятельность организатора работы с молодежью.
- 1.2. Принципы социально-педагогической деятельности организатора работы с молодежью
- 1.3. Формирование социальной компетентности молодежи
- 1.4. Формирование у молодежи готовности к социальному самоопределению
- 1.5. Социально-педагогическое сопровождение событий в жизни молодежи
- 1.6. Социально-педагогическая инноватика и проектная деятельность в молодежной работе
- 1.7. Профилактика девиантного поведения в молодежной среде
- 1.8. Социально-педагогическая работа с неформальными молодежными группами и объединениями
- 1.9. Организация работы со старшеклассниками
- 1.10. Социально-педагогическое сопровождение учащихся профессиональных учебных заведений
- 1.11. Социально- педагогическое сопровождение молодой семьи
- 1.12. Социально-педагогическое сопровождение молодых участников производственно-экономической деятельности и молодых военнослужащих.

##### **1.4.2 Краткое содержание вопросов:**

###### **1. Социально-педагогическая деятельность организатора работы с молодежью**

Одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки специалиста по работе с молодежью является формирование готовности к социальнопедагогической деятельности, которая определяет сущность педагогического обеспечения работы с молодежью. Формирование этой компетентности включает понимание студентами цели социальнопедагогической деятельности, ее основных компонентов и представление о целевых и инструментальных функциях и путях их реализации.

Исходя из предмета социальной педагогики, рассматривающего регулирование отношений человека и социальной среды с целью его социального развития, мы можем рассматривать цель социальнопедагогической деятельности как продуктивное содействие человеку в получении им доступа к социальным ценностям, удовлетворяющим его потребностям.

Такое содействие отражает суть социального воспитания человека, направленного на формирование социальности как интегративного качества личности в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного саморазвития как субъекта социальных отношений.

Именно такое рассмотрение цели социально педагогической деятельности базируется на субъектно субъектном подходе, предполагающем активную позицию самого объекта социальнопедагогического влияния.

Первым таким компонентом является социально педагогическое сопровождение. Оно предполагает под держку молодого человека в построении им социальных отношений, оказание ему помощи в решении личностных проблем и преодолении трудностей социализации.

У ребенка, у молодого человека, да и у взрослого человека часто возникает много трудностей, проблем, которые связаны с отношениями с людьми, с социальными институтами, со школой, с семьей. Эти проблемы требуют, не сомненно, того, чтобы человек сам их решал, а не за него решали. Но при этом нужна поддержка. Другими словами, необходимо сопровождение в решении этих проблем, поэтому одной из важнейших задач является обеспечение именно социальнопедагогического сопровождения, которое помогает ребенку решить проблемы регулирования отношений с окружающей социальной средой.

Социальнопедагогическое сопровождение имеет свою специфику и прежде всего направленно на поддержку молодого человека в построении им своих социальных отношений, на его обучение новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации.

Социальнопедагогическое сопровождение, несомненно, реализуя имманентные для данного процесса цели, выступает в качестве воспитывающего фактора. Социальное воспитание и социальнопедагогическое сопровождение диалектично связаны между собой. Если социально педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социальнопедагогического сопровождения.

Вторым компонентом является педагогическая поддержка. Ее предметом, по мнению О.С.Газмана, является процесс совместного определения с человеком его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.<sup>5</sup>

Необходимо именно поддержать молодого человека в поиске решения возникшей у него личностной проблемы, а не решать эту проблему за него. Педагогическая поддержка предполагает опору на наличные силы и потенциальные возможности ребенка и веру педагога в эти возможности.

Осуществляя педагогическую поддержку, организаторы выявляют личностную проблему молодого человека, осуществляют совместно с ним поиск вариантов ее решения и анализ последствий этого решения на основе имеющегося у молодых людей социального опыта.

Педагогическая поддержка пересекается с другим компонентом — социальнопедагогической помощью, предполагающей реальное содействие молодому человеку в преодолении возникающих у него трудностей. Это могут быть трудности в разрешении конфликтной ситуации со сверстниками и взрослыми, затруднения при выполнении ре-

бенком возлагаемых на него обязанностей, трудности достижения цели и т.п.

Социальнопедагогическая помощь предполагает выявление потребности юношей и девушек в социально педагогической помощи; определение меры этой помощи (степени вмешательства); реализацию помощи как через действия ребенка, так и через действия организатора работы с молодежью.

Помощь может быть предложена (именно предложена, а не навязана) в различных формах: консультации, привлечение определенных лиц для оказания помощи молодым людям, совместная деятельность с объектом помощи.

Несмотря на то, что социальнопедагогическая деятельность распространяется на различные возрастные группы людей и в ряде случаев пересекается с педагогикой перевоспитания или андрагогикой, основной акцент в социально педагогической деятельности делается на работе с детьми. Это соответствует педагогической деятельности вообще, которая всетаки в большей степени уделяет внимание детству. Но в этом случае не исключаются социальное обучение, социальное воспитание и социальное педагогическое сопровождение людей и более старших возрастов.

Пути решения социальнопедагогических задач субъектами социальнопедагогической деятельности раскрываются в функциях, которые представляют собой комплекс действий, реализация которых обеспечивает достижения указанной выше цели и задач.

Можно выделить две группы функций: инвариантные (реализация которых присуща всем задачам, решаемым в процессе социальнопедагогической деятельности) и вариативные (которые используются для решения конкретной задачи).

Инвариантные функции можно разделить на две группы: целевые и инструментальные.

Можно выделить три целевых функции. Первая целевая функция формирования социальной компетентности молодого человека осуществляется через его социальное обучение.

Что такое социальная грамотность? Человек, приходящий в человеческое общество, должен знать прежде всего нормы общества, те правила, по которым живут люди. И не только правила, но и те законы, которые он должен выполнять как гражданин.

Вторая целевая функция — создание условий для социального самоопределения, то есть для выбора личностью своей социальной роли и социальной позиции в системе социальных отношений на основе осмысления своих жизненных целей, предполагающих включение личности в эту систему социальных отношений.

Самоопределение является центральным механизмом становления зрелой личности, состоящим в осознанном выборе человеком своего места в многообразных социальных отношениях.

Проявление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление иметь собственную позицию в структуре различных связей между людьми.

Третья целевая функция — содействие в преодолении трудностей социализации, возникающих на фоне проблемных отношений с окружающей социальной средой, — реализуется через социальнопедагогическое сопровождение.

Основными направлениями реализации данной функции являются:

- Адаптация человека к новым для него жизненным ситуациям. Например, переезд в другой город, приход в семью нового человека, участие в неизвестном ранее событии и т.п. Эта составляющая социально педагогического сопровождения способствует адекватному социальному выбору ребенком своей позиции в новых, ранее неизвестных ему условиях. Адекватной адаптации молодого человека способствуют совместный с ним анализ новой ситуации, определение его отношения к ней, поиск вместе с ним способов поведения.

- Коррекция ценностей молодых людей, существенно влияющих на их поступки и поведение. Прежде всего речь идет о молодых людях, склонных к девиантному и деликвентному поведению. В этом случае педагоги призваны на основе реализации всех вышеуказанных функций скорректировать отношение молодого человека к окружающему миру, изменить стереотипные для него нормы поведения, сделать его поступки более осмысленными и самостоятельными.

- Преодоление личностных кризисов в жизни молодых людей, связанных с неадекватной оценкой возникающей ситуации, определяемой важным для их жизни событием и отношениями между людьми.

Помимо перечисленных выше функций необходимо выделить инвариантные инструментальные функции. К ним относятся информационнодиагностическая, коммуникативная, прогностическая и организаторская функции.

Реализация информационнодиагностической функции в социальнопедагогической деятельности предполагает выявление причин возникающих у молодых людей проблем и затруднений, выбор наиболее подходящего педагогического средства и создание благоприятных условий для решения детьми имеющихся у них проблем.

Реализация диагностической функции социально педагогического сопровождения предполагает прохождение ряда этапов:

1. Изучение практического запроса;
2. Формулировка проблемы;
3. Выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
4. Выбор метода исследования;
5. Использование метода;
6. Формулировка социальнопедагогического диагноза;
7. Поиск средств организации работы с молодыми людьми.

Рассматривая реализацию коммуникативной функции, организаторы должны четко представлять, что протяженность, форма, глубина общения с молодым человеком определяются прежде всего необходимостью и достаточностью для разрешения затруднений.

Необходимы соответствующая подготовка к общению, установление контакта, совместное переживание проблемы, поиск ее решения. Необходимы постоянное уточнение ролей участников коммуникации, а также коррекция состояния. Соблюдение правила субъектности, как мы уже отметили, предполагает, что подросток активен, он осуществляет самостоятельное разрешение собственного затруднения с помощью педагога.

Для достижения целей социальнопедагогической деятельности большое значение имеет реализация прогностической функции.

Суть ее реализации заключается в обосновании определенного прогноза изменений, которые могут произойти с конкретными молодыми людьми в социуме, и в опоре на достоверные данные. На основе этого прогноза осуществляется создание проекта взаимодействия с молодыми людьми.

Прогноз базируется, как правило, на психосоциальном анализе жизни молодых людей, анализе факторов биопсихогенного характера. Эффективность работы по изучению данной группы факторов зависит от взаимодействия и сотрудничества специалиста по работе с молодежью и психолога.

Среди факторов, позволяющих прогнозировать поведение молодых людей и возникновение у них проблем, важное место занимает положение молодого человека в группе. Изучая положение индивида в группе, необходимо провести анализ всех групп, в которые входит молодой человек. Это учебный и производственный коллективы, группы по интересам межличностного общения и т.д.

Следующий фактор, который необходимо учесть при прогнозировании, — влияние референтной группы на молодого человека.

Все вышеуказанные факторы находятся в тесной взаимосвязи. Для конкретного молодого человека или группы учащихся тот или иной фактор может являться доминирующим.

Реализация организаторской функции предполагает использование организатором работы с молодежью ситуаций, мероприятий для решения возникших проблем. Такие ситуации имеют большое значение для социально педагогического сопровождения, если они эмоционально значимы для ребенка и осознаются им как событие его жизни. Реализация данной функции предполагает как организацию молодежных групп, так и координацию деятельности социальных институтов, взаимодействующих с молодежью.

## **2. Принципы социально-педагогической деятельности организатора работы с молодежью**

Принципы социальной работы с молодежью в России:

1. Единство и целостность подходов и механизмов молодежной работы во всех субъектах Российской Федерации, которая обеспечивается определением федеральных стандартов в этой сфере.

2. Взаимная ответственность. Государство ответственно перед новыми поколениями россиян за социально-экономическое, экологическое, культурное состояние страны, а новые поколения ответственны за сохранение и приумножение ее потенциала, обеспечение преемственности и поступательности развития.

3. Разнообразие форм, методов, технологий работы для оптимального удовлетворения потребностей различных групп молодежи, гармоничность отношений молодежи, общества и государства.

4. Социальная работа с молодежью представляет собой целостную систему мер правового, организационно-управленческого, финансово-экономического, научного, информационного, кадрового характера.

5. Социальная работа с молодежью строится на основе принципа равных базовых возможностей для молодежи на всей территории Российской Федерации.

Общество и государство рассматривает молодежь как базовый стратегический ресурс, как реальный субъект социально-экономической политики. Это означает повышение внимания к проблемам молодежи, принципиальное изменение отношения к ним на всех уровнях власти, а также выстраивание общественно-государственной системы молодежной работы.

Основные принципы, направления и стандарты социальной работы с молодежью, политики государства в отношении молодежи должны быть сформулированы и определены на федеральном уровне в виде основных стратегических направлений и приоритетов, что должно получить отражение в нормативно-правовой базе, в решениях и документах органов федеральной исполнительной власти.

Негосударственная (общественная) составляющая социальной работы с молодежью строится на участии в ней институтов гражданского общества, прежде всего на самостоятельности организованного молодежного сообщества.

Социальная работа с молодежью должна строиться не на опеке и патернализме, а на стимулировании активности самих молодых людей, создании условий для самостоятельного решения стоящих перед ними проблем. Социальная работа с молодежью не ориентирована на создание льгот для молодежи. Это – адресная и системная инвестиционная политика, предусматривающая вложение средств в молодежь через организацию и стимулирование работы, иницируемой, организуемой и проводимой, прежде всего самой молодежью. Финансирование молодежной работы должно осуществляться из бюджетов всех уровней и из внебюджетных источников, строиться на принципах инвестирования, через создание эффективных механизмов, обеспечивающих результативность этой работы.

Принятые направления и программы социальной работы с молодежью для обеспечения ее результативности должны носить системный, долгосрочный и стабильный характер.

Для координации и выработки основных направлений молодежной работы необходимо совершенствовать структуру управления молодежной работой от федерального до муниципального уровня.

Социальная работа с молодежью должна осуществляться в субъектах Российской Федерации вариативно, с учетом специфики регионов и местных условий, но при безусловном соблюдении базовых федеральных стандартов. Молодым людям во всех субъектах Российской Федерации должно быть гарантировано участие в общественном и государственном строительстве, защита их прав и законных интересов.

На региональном уровне должна быть сформирована и постоянно совершенствоваться нормативно-правовая база, обеспечивающая эффективную реализацию федеральных стандартов социальной работы с молодежью с учетом специфики конкретной республики, края, области, должны действовать органы исполнительной власти, способные решать поставленные задачи в сфере молодежной работы в данном регионе, осуществляющие системное взаимодействие с общественными объединениями.

На уровне субъектов Российской Федерации институты гражданского общества, участвующие в социальной работе с молодежью, осуществляют координацию своей деятельности и взаимодействие с органами государственной власти прежде всего через создаваемые ассоциации («круглые столы»).

Уровень местного самоуправления должен рассматриваться всеми субъектами социальной работы с молодежью в качестве основного для ее осуществления. Именно на этом уровне происходит непосредственное взаимодействие ее основных субъектов и самой молодежи. Именно на этом уровне сконцентрированы и наиболее остро проявляются все проблемы молодежной сферы.

На муниципальном уровне должна быть создана современная инфраструктура социальной работы с молодежью, система координации и взаимодействия общественных объединений, а также организаций и служб, участвующих в формировании и осуществлении социальной работы с молодежью.

### **3. Формирование социальной компетентности молодежи**

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов в процессе подготовки специалистов главенствующую роль приобретает ориентация на личность и компетентность, позволяющая существенно облегчить процесс адаптации молодежи к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность. Сегодня на рынке труда все более востребованными становятся компетентные специалисты, способные эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях. Поэтому цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями. Такое понимание целей профессионального образования предполагает определение его конечных результатов не с точки зрения профессиональных знаний, умений и навыков, а с точки зрения компетенций и компетентности, которые выступают новой парадигмой результатов образования.

Формирование социально-поведенческой компетентности, являющейся одной из составляющих профессиональной компетентности будущего специалиста, рассматривается специалистами как приоритетная задача системы высшего профессионального образования. Важность этого определяется следующими факторами:

- постоянно растущей конкуренцией специалистов разного уровня профессионального образования (НПО, СПО, ВПО) на современном рынке труда;
- недостаточной ориентированностью государственных образовательных стандартов и образовательных учреждений на процесс формирования именно ключевых компетенций у студентов, особенно социально-поведенческой направленности;
- спецификой профессиональной подготовки в учреждениях ВПО, связанной с системой непрерывного образования в России;
- социально-психологическими особенностями контингента обучающихся в них юношей и девушек (молодежь в возрасте 17—22 лет).

По данным исследований психологов социально-поведенческая компетентность личности — важное психологическое новообразование, позволяющее гармонично и конструктивно разрешать проблемы возрастного юношеского кризиса.

Однако следует отметить, что социально-поведенческая компетентность трактуется как отечественными, так и зарубежными специалистами по-разному, но в содержании всех видов компетентностей используются номинативы «умение, способность и готовность»:

1) Политические и социальные компетентности трактуются Советом Европы как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов.

2) Социальная компетентность - адаптивность (отсутствие чувства беспомощности); внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; готовность решать сложные вопросы; способность принимать решения; персональная ответственность; способность к совместной работе ради достижения цели и др. (всего 37 пунктов).

3) Социальная компетентность в профессиональном образовании Германии определяется как готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии: изменяться и адаптироваться; вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими.

4) Компетентности социального взаимодействия – это связь с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность.

5) Компетентность в сфере социально-трудовой деятельности определена в Стратегии модернизации содержания общего образования как умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации.

6) Самопрезентация, самопродвижение в соответствии с традициями образования Великобритании развиваются в школе, где подросток учится показывать себя на будущем поприще.

7) Способность решать свои проблемы определена в образовательных нормативных документах Великобритании как способность использовать свои внутренние и внешние ресурсы для достижения цели. К внутренним ресурсам относятся традиционные знания, умения и навыки. Если выпускники средней школы умеют применить их для достижения своих целей, считается, что британская школа как социальный институт выполнила свою функцию.

8) Социально-трудовая компетентность – это владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении. Например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с общественной и личной выгодой, навыки социальной активности и др.

При переходе к компетентностному подходу в профессиональной подготовке необходим учет двух факторов: возрастных психолого-педагогических и социальных особенностей состава обучающихся и экономических и социокультурных условий региона, в котором проживают и обучаются студенты.

Все это вносит существенные коррективы в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов для работы в различных областях жизнедеятельности.

Основной контингент студентов вузов составляют юноши и девушки в возрасте от 17 до 22 лет. В психологии данный возрастной период охватывает раннюю (15—18 лет) и позднюю (18—23 года) юность.

В работах отечественных психологов выделяются следующие основные новообразования этого возрастного периода:

усваивается мужская или женская роль, идет подготовка к семейной жизни, вступлению в брак;

формируется социальная ответственность и готовность вхождения в новые социальные общности;

«примериваются» различные социальные роли и обретается личностная идентичность;

происходит становление интеллектуальной системы и ее дальнейшее развитие, что связано с вхождением в широкий социум;

рефлексия, способность мысленного обращения к своим собственным мыслям, теоретизирование, идеализация; способность различать противоречия в словах, действиях, поступках; молодые люди стремятся к самореализации и индивидуализации;

решающим условием быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации становится профессиональная готовность;

достигается социальная зрелость, что предполагает возможность выполнения социальных обязанностей и принятие на себя ответственности за свою жизнь;

«субъективно достижение социальной зрелости переживается появлением у молодого человека чувства взрослости»<sup>2</sup>.

На этапе профессионального обучения в связи с личностно-профессиональным самоопределением, которое проходит стадии пробного выбора профессии (15—18 лет) и реалистического выбора (18—20 лет), студенты переживают возрастные кризисы — перехода к юности (1—2 курс) и перехода к взрослости (3—4 курс). Поэтому, необходимо учитывать особенности данного возраста в рамках кризисного подхода.

Результаты исследований показывают, что современные студенты не готовы принять ответственность за свою жизнь, выполнять социальные обязанности; у них не развита способность к преодолению жизненных проблем, осложняющих достижение избранной цели; навыки самоорганизации, анализа ситуации, чувство ответственности и личная дисциплина и др. Особо следует отметить те личностные качества, которые обеспечивают жизненное самоопределение, способность к самореализации, обуславливают конкурентоспособность будущего специалиста и дают определенные гарантии его успешности не только в предстоящей профессиональной деятельности, но и в целом в жизни: стремление к самосовершенствованию, мобильность, мотивация к достижению успеха, быстрая адаптация к условиям труда, способность работать в группе, инициативность и любознательность и др. Наличие диплома и квалификации не дают полной гарантии занятости молодежи на рынке труда.

Несформированность вышеназванных личностных качеств и свойств у студентов отечественных вузов проявляется во всех сферах жизнедеятельности: в отношении к учебной работе (необоснованные пропуски занятий, нежелание работать самостоятельно, неготовность к занятиям, систематическое нарушение дисциплины на занятиях и вне их), к социуму и окружающим людям (равнодушное отношение к общественным мероприятиям, нежелание участвовать в них; отказ от выполнения общественных поручений и от работы в команде; неэтичное поведение в общении со сверстниками и преподавателями; нарушение общественного порядка в вузе, общежитии, общественных местах), к самому себе (инертность, равнодушное отношение к своим успехам и неудачам, ориентация на негатив, нежелание работать над собой, неорганизованность, отсутствие стремления к самосовершенствованию).

Таким образом, у большей части юношей и девушек на сегодняшний день не развиты те важные личностные характеристики, которые составляют содержание ключевых компетенций будущего специалиста, а точнее, их социально-поведенческую составляющую<sup>3</sup>.

Именно эти черты характеризуют успешного гражданина постиндустриального информационного общества. «Многие молодые люди покидают школу, не имея ни малейшего представления о тех компетенциях, которые им будут крайне нужны в профессиональной жизни: способность работать в группе; командный дух и вкус риска; чувство ответственности и личная дисциплина; чувство инициативы, любознательности, творчества; дух профессионализма, стремление к совершенству, чувство соревновательности; чувство служения общему делу, патриотизм. Эти качества составляют основу духа предприятия»

Психологи рассматривают личность как структуру черт, как некую стабильную совокупность психологических качеств, детерминирующих поведение. Соответственно социально-поведенческую компетентность следует рассматривать как интегральную характеристику личности, определяющую ее готовность к социально ответственному поведению перед собой и субъектами взаимодействия и окружающей средой в условиях дина-



лично изменяющегося социума и способность решать любые личностно-профессиональные задачи с использованием профессионального и жизненного опыта, с одной стороны, и личностно-профессиональных качеств — с другой. «Личность призвана быть наученной жить, чтобы эффективно и нравственно (социально востребованным образом) справляться со своими жизненными проблемами»<sup>4</sup>.

Следовательно, «наученная жить» личность должна обладать неким набором, личностных качеств, которые выступают критериями сформированности социально-поведенческой компетентности и обеспечивают ей успешное решение любых жизненных проблем в стандартных и нестандартных ситуациях и готовят ее к социально ответственному поведению в обществе.

По мнению специалистов выделяют следующие компоненты и критерии сформированности социально-поведенческой компетентности:

1) мотивационно-ценностный компонент — отражает готовность личности к проявлению компетентности. Основные критерии: мотивация к достижению успеха в жизни; степень ценностного отношения к выбранной профессии;

2) содержательный компонент — показывает владение содержанием компетентности, т.е. сформированность личностных качеств, образующих интегративную характеристику личности. Критерии:

мобильность; инициативность и любознательность; чувство ответственности и личная дисциплина; локус контроля; стратегии преодоления жизненных проблем; стремление к самосовершенствованию; способность работать в группе; конфликтность; самооценка;

3) поведенческий компонент — отражает опыт проявления социально-поведенческой компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. Основным критерий — способность решать любые личностно-профессиональные задачи с использованием профессионального и жизненного опыта и развитых личностно-профессиональных качеств;

4) отношенческий компонент — показывает отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения. Основным критерий — степень сформированности рефлексивных умений.

Таким образом, существует явное противоречие между постоянно возрастающими требованиями к конкурентоспособности молодого специалиста, его профессиональному уровню и квалификации и социальной незрелостью современной молодежи, несформированностью у нее комплекса жизненно важных личностных образований, обеспечивающих успешность самоопределения и самореализации в современном мире (социально-поведенческой компетентности). Кроме того, существует противоречие и между потребностью общества в профессионально компетентных специалистах в различных сферах жизнедеятельности и недостаточной ориентированностью государственных образовательных стандартов и образовательных учреждений на процесс формирования ключевых компетенций у студентов, особенно социально-поведенческой направленности.

#### **4. Формирование у молодежи готовности к социальному самоопределению**

Под социальным самоопределением мы понимаем выбор личностью социальной роли и социальной позиции в системе социальных отношений на основе осмысления собственных жизненных целей, предполагающий включение личности в эту систему социальных отношений.

Таким образом, самоопределение — это выбор намеченного пути и процесс, характеризующийся отношением человека к реалиям его бытия.

Процесс самоопределения характеризуется диалектическим единством стремления к интеграции, включения в социальную общность и стремления к индивидуальности, выделению из общности в качестве самоценного индивида.

Учитывая, что эта задача социально-педагогической деятельности предполагает осмысление человеком своего социального выбора и социальной позиции, она может быть реализована в следующих направлениях:

- формирование рефлексивной позиции к своему участию в системе социальных отношений и адекватной оценке реализации комплекса социальных ролей;
- освоение ценностных норм разрешения ситуации, выработка стратегии поведения.
- освоение образцов действий, которые позволяют относительно самостоятельно решать проблемы свои и своих партнеров, принимать разумные решения о взаимодействии с социумом.

От каких же действий зависит решение указанной задачи? Эти действия отражены в комплексе функций:

**1. Функция проживания имитируемой жизненной ситуации,** предполагает создание условий для проживания человеком имитируемых субъектом социально-педагогической деятельности типичных жизненных ситуаций.

**2. Рефлексивная функция,** которая предполагает стимулирование самооценки решения человеком социальной проблемы и своего проживания в реальной или имитируемой ситуации.

**3. Функция нравственной экспертизы,** которая предполагает формирование готовности к оценке социальной действительности на основе интериоризированных нравственных норм.

Т.В.Машарова выделяет следующие факторы, влияющие на социальное самоопределение личности:

- особенности совместной деятельности;
- уровень развития (обучаемость и обученность, социальный опыт);
- основные нормы и ценности свои и группы;
- межличностная аттракция;
- тип нервной системы (например, лабильный), проявляющийся в процессуальной стороне (например, торопливость, свернутость в предварительной ориентировке в среде) и результативной стороне;
- внешние социальные условия (например, снижено эмоциональное отношение) и внешние предметные условия (нет необходимости оборудования для хорошей учебной деятельности);
- содержание образования.

Самоопределившаяся личность – это социально созревшая, устойчивая личность, способная адекватно понимать и осуществлять свои права и обязанности. Эти подходы в строгом смысле лишены субъективной стороны самосознания – осознания своего «Я». Однако еще С.Л. Рубинштейн писал о недопустимости сведения личности к ее самосознанию. Самоопределение и формирование самосознания личности – единый процесс. Человек сам определяет свое отношение к миру, в чем и заключается самоопределение человека. Самоопределение характеризуется не только осознанием субъектом своего «хочу», «могу», «имею», «требую», но и осознанием также подобных образований первичного коллектива, общества, в котором личность живет.

В качестве критериев готовности молодых людей к социальному самоопределению можно выделить следующие:

1. Социальная активность
  - информированность о возможностях самореализации в системе социальных отношений;
  - наличие мотивации на активное участие в этих отношениях;
  - реализация поставленных целей.
2. Адекватность реализации социальных ролей
  - знание содержания своей роли;

- стремление соответствовать нормам ролевого поведения;
- адекватное стремление к самореализации в данной роли.

### 3. Способность к рефлексии

- понимание ситуации выбора и обоснованности своей позиции;
- стремление самостоятельно принять решение;
- активность при отстаивании своей позиции.

Для характеристики процесса формирования готовности молодежи к социальному самоопределению можно выделить условно четыре уровня такой готовности. Отнесение к тому или иному уровню готовности к социальному самоопределению осуществлялось по достижении этого уровня развития каждым критерием готовности к социальному самоопределению.

Первый уровень готовности молодого человека к социальному самоопределению характеризуется отрицательной мотивацией, стремлением избежать совершения выбора. Как правило, это сопровождается отсутствием четких представлений о своих возможностях и, как следствие, неумением спрогнозировать развитие событий. Процесс совершения выбора характеризуется слабой аргументацией принятого решения, отсутствием стремления к реализации принятого решения или изменением принятого решения за короткий промежуток времени при постоянстве объективных и субъективных условий.

Второй уровень готовности молодого человека к социальному самоопределению: слабая мотивация на совершение выбора сопровождается нечеткими обоснованиями принятого решения, при которых возможно постороннее влияние на выбор альтернативы. Собственные интересы не всегда объективно соотносятся с условиями ситуации и собственными возможностями. Ситуативное совершение социального выбора сопровождается слабым стремлением к его реализации и отказом от принятого решения при появлении трудностей в его достижении.

Третий уровень готовности молодого человека к социальному самоопределению: наличие положительного настроя на совершение выбора. Однако принятое решение не всегда совпадает с индивидуальными возможностями субъекта. Присутствует активное стремление реализовать совершенный выбор, сопровождающееся стремлением к саморазвитию при отсутствии необходимых умений и навыков для достижения цели.

Четвертый уровень готовности молодого человека к социальному самоопределению проявляется в положительной мотивации к совершению выбора, отсутствием страха при наличии альтернатив. Решение принимается на основе осознания объективных и субъективных условий ситуации. Принятое решение может быть обосновано и активно реализуется в соответствии с планами.

Говоря о формировании положительного мотива к совершению социального выбора, мы подчеркиваем, что часто влияние на формирование этого мотива оказывают педагоги, организаторы работы с молодежью, а также авторитетные молодые люди. Субъектная позиция молодого человека необходима в этом процессе, так как характеристикой самоопределившейся личности является осознание человеком своих потребностей, целей и возможностей.

Осуществление педагогического влияния организатора работы с молодежью на формирование готовности подростка к социальному самоопределению через воздействие на мотивационную сферу его личности происходит с помощью реализации ряда этапов:

- организация эмоционального принятия организатора молодыми людьми;
- стимулирование осмысления ситуации социального выбора;
- ознакомление с возможными альтернативами в ситуации социального выбора;
- помощь в совершении адекватного выбора;
- стимулирование рефлексии.

Выделенные этапы характеризуют деятельность организатора работы с молодежью в процессе формирования готовности к социальному самоопределению. Субъект-субъектные отношения предполагают двустороннюю активность. Параллельно с работой

организатора происходит деятельность молодого человека, который реагирует на воздействия организатора.

На этапе организации эмоционального принятия организатора работы с молодежью у молодых людей формируется определенное отношение к нему, стимулирующее или тормозящее дальнейшую совместную деятельность.

Стимулируя осознание ситуации социального выбора, организатор работы с молодежью стремится к тому, чтобы у молодого человека появилась осознанность цели социального выбора.

Проводя ознакомление с возможными альтернативами социального выбора, организатор дает определенный объем информации о социальной ситуации, в которой находится или в которую «погружается» молодой человек. На этом этапе важно появление у него осознанного восприятия получаемой информации с учетом индивидуальных возможностей, потребностей, норм и ценностей, то есть анализ альтернатив социального выбора.

Следствием осмысления вариантов социального выбора является совершение и реализация социального выбора молодым человеком. На этом этапе возможно возникновение потребности в помощи со стороны организатора при принятии решения.

Завершением цикла социального выбора является стимулирование рефлексии со стороны организатора, целью которой является осознание причин и последствий социального выбора, совершенного молодым человеком.

Завершив алгоритм выполнения социального выбора, человек вновь возвращается к осмыслению цели нового выбора, только уже на более высоком уровне: с большим количеством альтернатив, более осознанно. Новый виток обеспечивается теми знаниями и умениями, которые были сформированы на первых этапах.

В качестве одного из условий эффективности педагогического влияния на процесс формирования готовности к социальному самоопределению выступает включение молодых людей в ситуации социального выбора. Реализация данного условия была основана на нашей концепции социальных проб, в соответствии с которой для социального становления большое значение имеет социальная практика, то есть реальное включение молодого человека в различные сферы социальных отношений. От включения личности в социальную деятельность зависит как социально-психологический комфорт личности, так и в конечном итоге комфорт и благополучие всего общества. Включение в социальную деятельность является процессом, в ходе которого происходит:

- индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности;
- индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия в ней;
- включение в социальную деятельность под руководством организатора на основе осознания молодыми людьми цели деятельности и сопоставления личностных целей; приобретения опыта деятельности; эмоциональной привлекательности деятельности;
- рефлексия процесса деятельности и собственного участия в ней с последующей коррекцией процесса в выбранном направлении;
- достижение состояния собственно включенности личности в социальную деятельность.

В основе включения учащихся в социальную деятельность лежат так называемые социальные пробы. Социальная проба – это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах на основе выбора способа поведения в этой деятельности, являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций.

Социальная проба предполагает самооценку учащимися своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения

различных социальных ролей. Социальные пробы охватывают все сферы индивидуальности человека и большинство его социальных связей. В процессе развития этих сфер у молодых людей формируются определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду.

Для реализации данного этапа на основе изложенной теории нами была разработана система ситуаций социального выбора, включение в которые способствовало снятию страха перед наличием альтернативы.

Погружение молодых людей в ситуацию социального выбора начинается стимулированием осмысления ситуации социального выбора.

Целью данного этапа является осознание и постановка цели социального выбора, которая реализуется через решение следующих задач:

- осознание объективных условий ситуации;
- выявление наличия альтернативы;
- осмысление цели социального выбора в данной ситуации.

На этом этапе происходит первое знакомство с условиями ситуации и от того, как она будет воспринята, зависят постановка и осознание цели социального выбора.

После знакомства с условиями ситуации социального выбора происходит ознакомление с возможными альтернативами в ситуации социального выбора. Цель данного этапа - определение содержания возможных вариантов решения ситуации социального выбора.

Реализации данной цели способствует решение ряда задач:

- определение вариантов решения ситуации;
- осознание содержания возможных вариантов решения ситуации;
- соотнесение вариантов с объективными условиями ситуации.

Благодаря осознанию имеющейся совокупности альтернатив у подростка непроизвольно происходит их переработка и сопоставление с имеющейся системой ценностных ориентаций и норм, что стимулирует выбор одного из вариантов решения.

На этом этапе возможна необходимость помощи в совершении адекватного выбора со стороны организатора работы с молодежью.

Цель данного этапа - обеспечить совершение социального выбора молодым человеком. Этому способствует реализация системы задач:

- осознание собственных ценностей относительно предлагаемой ситуации;
- соотнесение подростком вариантов решения ситуации с личной системой норм и ценностей;
- определение варианта, максимально соответствующего субъективным и объективным особенностям ситуации социального выбора;
- реальные действия по совершению выбора одной из имеющихся альтернатив.

При решении перечисленных задач возможно возникновение трудностей, в преодолении которых должен помочь организатор. Эти трудности могут быть связаны с осознанием личностных особенностей и соотнесением с ними вариантов выбора. Препятствием может стать страх перед наличием альтернатив и необходимостью совершить осознанное решение, которое предполагает ответственность за отказ от других альтернатив и за его реализацию. Организатору необходимо ненавязчиво помочь молодому человеку в решении возникших трудностей и способствовать совершению выбора.

Заключительным этапом в цикле работы организатора по формированию готовности молодых людей к социальному выбору является стимулирование рефлексии. Его целью является осознание причин и последствий принятого решения. На этом этапе предполагается решение ряда частных задач:

- стимулирование подростка к мысленному обдумыванию всех проведенных мыслительных операций и действий;
- стимулирование оценивания этих этапов и высказывания или проявления этой оценки;
- стимулирование выявления причин успехов и неудач в проведенной работе.

Таким образом, реализация такой важной функции, как формирование у молодых людей готовности к социальному самоопределению, может быть реализована при соответствующих условиях в профессиональной деятельности организатора работы с молодежью.

## **5. Социально-педагогическое сопровождение событий в жизни молодежи**

Человеческая жизнь представляет собой череду событий. Если мы говорим о социально-педагогическом сопровождении событий как процессе, то мы должны, рассматривая его диалектически, выделить источник его развития, движущую силу и основные этапы.

Как мы уже говорили, целью социально-педагогической деятельности является формирование социальности молодежи. Источником является противоречие между актуальным уровнем социального опыта и недостаточностью его для решения молодым человеком социальной проблемы. Такой недостаток как раз и может быть компенсирован в процессе взаимодействия юноши или девушки с субъектом социально-педагогического сопровождения. Это взаимодействие и является движущей силой данного процесса.

Целесообразно выделить три компонента социально-педагогического сопровождения событий: пропедевтический, актуальный, рефлексивный.

Пропедевтический компонент предполагает подготовку молодых людей к преодолению возможных трудностей в решении возникающих социальных проблем в предстоящих событиях.

Актуальный компонент предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующей помощи и поддержки профессионалов (педагогов, психологов, организаторов работы с молодежью).

Рефлексивный компонент, или компонент последствий, предполагает осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

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

Первым является этап проблематизации. На этом этапе организаторы обнаруживают и актуализируют вместе с молодым человеком предмет социально-педагогического сопровождения, каковым является проблема, трудность, обида молодого человека. Выявляются его суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

На втором, поисково-вариативном, этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия организатора работы с молодежью в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем, практическо-действенном, этапе совместно с молодыми людьми совершаются реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят молодого человека к решению проблемы.

На четвертом, аналитическом, этапе участники процесса сопровождения анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

Прежде всего мы должны подчеркнуть важность социально-педагогического сопровождения молодых людей в период осознаваемых ими происходящих событий.

**Событие** для юного человека может считаться ключевым понятием. Событие является главным элементом человеческой жизни. *Со-бытие. Бытие со мной.* «Со-бытие» есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъектности. Событие - это то обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему. Событие становится фактом истории, а по отношению к конкретному человеку - фактом его биографии.

При этом человек сразу чаще всего не может дать адекватную оценку происходящему. Его жизнь можно представить как сложную линию, у которой две крайние точки:

рождение и смерть. А между ними происходит множество других событий различной эмоциональной окраски, которые оставляют след в его памяти или проходят бесследно.

Молодой человек, например, с радостью вспоминает день рождения, день знакомства с любимым человеком, время приобретения для него важной вещи. Запоминаются и обиды, несправедливые наказания, болезни, смерть близких и другие события, вызвавшие негативные эмоции. Мы исходим из того, что только значимое событие может оказывать существенное влияние на развитие человека.

Все события, которые происходят с молодыми людьми или вокруг них, можно классифицировать по разным основаниям.

Первое основание для классификации – участники события и место события.

По данной классификации к первой группе можно отнести события вне сферы непосредственных контактов молодых людей с окружающей социальной средой. К этой группе относятся события, происходящие в мире, стране, регионе, городе, участником которых ребенок или его близкие не являются. Эти события могут вызывать или не вызывать переживания человека. Такие переживания зависят от многих субъективных и объективных факторов. Можно приблизить данные события, стимулируя активность молодежи в их оценке, представлении.

Вторая группа - события, произошедшие с людьми, непосредственно контактирующими с молодым человеком. Такие события могут быть разными по силе воздействия и по характеру отношений молодого человека к этим событиям.

Вторым основанием для классификации может быть степень активности участия в этом событии молодого человека. В контексте этой классификации можно выделить следующие группы событий:

- произошедшие с молодым человеком события, на которые он не может оказать влияния;
- события, в которых молодой человек является активным участником;
- событие, сконструированное самим молодым человеком;
- событие, о котором молодой человек имеет только информацию.

В другой классификации событий за основу может быть взято отношение молодого человека к происходящему событию. В рамках этой классификации выделяются следующие группы событий:

- событие для молодого человека не значимо;
- событие вызывает ситуативные эмоции;
- событие вызывает достаточно длительные переживания;
- событие, которое вызывает стресс.

Возможна классификация событий по их длительности. Условно можно выделить такие группы:

- событие, краткое по времени (час, день);
- событие, среднее по длительности (до десяти дней);
- длительное событие (более десяти дней, до месяца);
- событие, которое стало текущей жизнью.

Социально - педагогическое сопровождение предполагает не только помощь и поддержку молодому человеку в период события, но и конструирование событий его жизни.

Социально- педагогическое сопровождение молодого человека в период события предполагает реализацию комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность молодого человека в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Первой функцией педагогического сопровождения является обеспечение включенности в событие.

**Включенность**- личностное состояние по отношению к событию, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является участие

молодого человека в событии, субъективным - отношение его к событию. Чем больше включенность молодого человека в событие, тем больше его воспитательный потенциал.

Второй функцией является стимулирование саморазвития на основе рефлексии. В этом плане деятельность организатора работы с молодежью должна быть направлена на формирование мотивов как на осознание происходящего, его отражение, так и на поиск путей самосовершенствования.

Стимулирование саморазвития человека предполагает формирования мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса является осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение своих потенциалов и направлений работы над собой.

При этом важно обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

Создание условий для нравственного саморегулирования предполагает педагогическую помощь молодым людям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Такая помощь может оказываться организатором работы с молодежью совместно с педагогами, психологами, священнослужителями, социальными работниками.

Эта помощь включает обсуждение с молодыми людьми норм морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную самокоррекцию поступков.

Психологические барьеры Р.Х.Шакуров определяет как «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности».<sup>1</sup>

Решение задачи преодоления психологических барьеров требует обеспечения педагогической помощи в мобилизации ресурсов воспитанника для проявления активности в достижении своих целей. При этом цели человека существенно зависят от понимания им смысла своей жизни.

Организаторы работы с молодежью, реализуя эту задачу, должны создать условия для проявления молодыми людьми волевых усилий в достижении ими поставленных целей деятельности и стимулировать позитивное эмоциональное состояние, когда эти цели достигнуты.

Актуализация ситуации предполагает, что каждое событие должно содержать *ситуационную доминанту* (термин Т.В.Машаровой) -актуализированное внутреннее состояние человека - определяющую то в содержании данного события, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. Этот принцип требует оказания помощи молодому человеку в анализе события, определении в нем главного и второстепенного. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть события, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи.

Ситуационная доминанта тесно связана с эмоциональной оценкой происходящего и поэтому предполагает развитие эмоциональной сферы человека.

Перечисленные задачи лишь обозначают общую схему подходов к педагогической деятельности, осуществляемой в рамках экзистенциального подхода и пока их можно рассматривать как комплекс необходимых, но далеко не достаточных требований к реализации указанных выше целей обучения и воспитания.

С одной стороны, необходима разработка технологии педагогического сопровождения происходящих событий, независимых от воли субъектов социально-педагогической деятельности, с другой - необходимо конструировать такие отношения, которые бы позволили каждое происходящее в жизни молодого человека событие сделать развивающим.

Технология педагогического сопровождения должна включать в себя анализ события, выявление его воспитательного потенциала, акцентирование внимания на тех сторонах события, которые могут оказать позитивное влияние на молодых людей, нейтрализа-



ция негативного влияния, стимулирование рефлексивного отношения молодого человека к происходящему.

К наиболее эффективным приемам социально–педагогического сопровождения молодежи можно отнести следующие.

Приемы открытой педагогической поддержки и сотрудничества: поощрение, похвала, одобрение; просьба, стимулирование к деятельности; доверие, авансирование личности; поощрение, неупоминание об ошибках; проявление сопереживания, сочувствия, огорчения; ожидание лучших результатов; вовлечение в интересующую деятельность.

Приемы скрытой педагогической поддержки: безадресное упоминание об ошибках; мнимое, деланное безразличие, переключение внимания; выполнение какого-либо дела вместо воспитанника; намек, предположение, высказанное без адреса; изменение задания, поручения; обсуждение (анализ) жизненных ситуаций; стимулирование самостоятельности.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение является важнейшим компонентом в деятельности организатора работы с молодежью, в процессе реализации которого молодым людям может быть оказана поддержка в преодолении трудностей социализации, в преодолении личностных кризисов и в выборе правильного решения в сложных жизненных ситуациях.

## **6. Социально-педагогическая инноватика и проектная деятельность в молодежной работе**

Проблема внедрения инновационных технологий в профессиональную работу специалистов социальной сферы по разработке проектов деятельности некоммерческих молодежных объединений является наиболее актуальной и решается на всех уровнях современного российского общества.

Важную роль в деятельности социальных сфер играют технологии прогностических исследований и социального проектирования, задачи которых состоят в выработке организационных моделей решения социальных проблем, координации механизмов и их реализации, которые могут обеспечить ее долгосрочные перспективы развития и функциональную насыщенность. Определение ближайших и долгосрочных программ требуют инновационных действий, широкого современного мышления, основанного на интеграции наук. Деятельность социальных служб должна быть прогнозируемой и проектируемой на этапе становления, внедрения и развития. Социальное проектирование заключается в разработке социальных проектов, программ, социальных предложений, применении методики, техники и технологии конкретных форм социальной работы[2].

В данном случае мы рассматриваем первичное методическое обеспечение профессиональной работы социальных работников в условиях некоммерческого молодежного объединения. Рекомендации носят характер методических установок, опорных «сигналов», технологических идей для разработки и реализации молодежных проектов, программ, инициатив в деятельности молодежных объединений.

Виды социально-педагогических проектов — это документы, в которых раскрывается с разной степенью точности создание и действие социальных и социально-педагогических систем, процессов или ситуаций.

Проектировать — значит, на основе прогноза создавать такие технологии, использование которых при построении реального действия молодых людей должны способствовать достижению поставленной цели, при котором происходит развитие всех участников социальной деятельности.

Выделяют следующие виды социально-педагогических проектов: концепция, модель, программа и план. Создание всех видов проектов предполагает осуществление социально-педагогического конструирования (создание конструкта) — дальнейшей детализации проекта, приближающей его для использования в конкретных условиях реальными участниками социальных отношений.

1. Концепция — это одна из форм, посредством которой излагаются основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические принципы построения социально-педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований, хотя она бывает довольно обобщенной и абстрактной, но все-таки имеет большое практическое значение. Назначение концепции — изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе. Любая социально-педагогическая концепция процесса предусматривает описание предполагаемой технологии организации молодежной работы. Примером этого вида проектирования является создание концепции молодежного правительства в регионе, концепции информационного обеспечения молодежи, которые включают в себя перспективные цели и задачи, основные принципы и идеи их осуществления.

2. Модель — аналог социально-педагогического процесса, в котором отражаются его компоненты и взаимосвязи между ними. Примером модели может служить модель развития самоуправления в молодежной организации, в которой отражаются движущая сила этого процесса (формирование мотива группового действия), — этапы процесса и определяется характер связи между ними.

3. Программа выполняет конструктивную функцию. В ней предлагается выстраивание конкретных шагов по достижению спроектированной модели. Программа отражает концептуальные замыслы и предлагает главные пути реализации этого замысла. Она носит методический характер и является средством (инструментом) организации работы с молодежью.

4. План — это документ, в котором даются перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Планирование определяет последовательность действий, структурированных как целостность (план деятельности молодежного объединения, план мероприятий молодежного агентства на год, план проведения молодежной акции и т.п.).

Особое значение для организации работы с молодежью имеет проектирование плана различных досуговых дел, мероприятий. При этом формой проектирования может выступать коллективное творческое планирование.

Проектирование есть механизм разработки технологии в социально-педагогической теории и практике. Этапы проектирования социально-педагогической деятельности наглядно показывают, как производится постепенный переход от возникновения идеи до ее внедрения. В ходе проектирования целевые идеи могут так значительно перерабатываться, приближаясь к конкретным условиям, что конечные конструкты начинают сильно отличаться от первоначальной модели[3].

Логическая последовательность разработки проекта деятельности молодежного объединения, включающего этапы этого проектирования, заключается в следующем:

1-й этап. Подготовка молодежного объединения к проектированию, которая включает следующие действия:

1. создание проблемной группы (совета дела) по разработке концепции и программы деятельности молодежного объединения;
2. осмысление организаторами процесса проектирования, составление плана действий, распределение обязанностей;
3. разъяснительная работа о необходимости и важности создания своей концепции и программы деятельности молодежного объединения (выступление на совещании коллектива организаторов проектирования, представителей других учреждений, которые уже разработали и реализуют свои проекты);
4. знакомство всего коллектива с современными социально-педагогическими концепциями молодежных объединений, которое может проходить в творческой форме, когда каждая творческая группа представляет одну из концепций, при этом высказывает свое суждение о концепции и выделяет наиболее значимые идеи, заслуживающие внимания молодежной группы.

2-й этап. Изучение состояния деятельности некоммерческого молодежного объединения и мнения о его деятельности, которое включает:

1. определение целей и задач данного молодежного объединения, разработку критериев и показателей, по которым можно оценивать результаты его работы;
2. отбор методик для «замера» основных (общих) результатов работы молодежного объединения;
3. обработку материалов диагностики в виде таблиц, схем, графиков;
4. анализ результатов работы молодежного объединения на основе данных диагностики;
5. написание текста анализа проблемной группой;
6. обсуждение материалов анализа с членами молодежного объединения.

3-й этап. Коллективный анализ деятельности молодежного объединения. Задачи анализа состоят в следующем:

1. привлечь всех членов объединения, представителей общественности к выявлению достижений и проблем деятельности молодежного объединения;
2. обеспечить осознание каждым участником анализа своей причастности к делам молодежного объединения, ответственности за его будущее;
3. смотивировать членов объединения на разработку концепции и программы, обеспечивающих решение выявленных ими проблем.

В процессе коллективного анализа могут обсуждаться следующие группы вопросов:

1. чем отличается наше молодежное объединение от других?
2. что хорошего мы получаем для себя, участвуя в работе объединения?
3. что не удовлетворяет, не нравится в деятельности молодежного объединения?
4. от чего необходимо отказаться и почему?
5. что мешает развитию молодежного объединения?
6. каковы перспективы развития молодежного объединения?
7. что может обеспечить дальнейшее развитие объединения?
8. над решением, каких проблем необходимо работать организаторам объединения?

4-й этап. Коллективная разработка идей концепции. Эффективным средством коллективной разработки являются продуктивные игры, в ходе которых методом «мозгового штурма» продуцируются идеи, лежащие в основе развития молодежного объединения. В процессе этих игр происходит выявление идей, которые обеспечат развитие молодежного объединения. Материалы поиска изучаются, обобщаются и оформляются проблемной группой.

5-й этап. Оформление концепции развития молодежного объединения, которое осуществляется творческой группой из членов молодежного объединения. Группа продумывает структуру концепции, обсуждает основные цели и задачи, идеи и принципы развития молодежного объединения. Члены творческой группы договариваются об общих позициях при изложении проекта, группируют собранную в ходе коллективного поиска информацию. Основные требования к изложению текста концепции: четкость, простота, сжатость. После написания разделов проекта один из членов творческой группы соединяет части подготовленного материала и представляет его к обсуждению и доработке на сборе творческой группы. Окончательный вариант множится и дается для ознакомления всем членам молодежного объединения.

6-й этап. Обсуждение и утверждение концепции развития молодежного объединения на общем сборе. Формируются творческие группы (по 6—10 человек), которые готовят аналитическую информацию и мнения в целом о концепции и более детальную оценку одного из разделов концепции по следующей схеме: общее мнение о проекте, его структуре, взаимосвязи разделов; что упущено и следует отразить в концепции; что не имеет

существенного значения и излишне детализировано; конкретные предложения по доработке и дополнениям в проект. Сбор проходит как коллективное обсуждение.

7-й этап. Коллективная разработка программы. На данном этапе осуществляются следующие действия:

1. индивидуальный поиск идей членами молодежного объединения по конкретному разделу программы, который каждый член коллектива мог выбрать на предыдущем этапе;
2. сбор проблемных групп по обсуждению содержания соответствующего раздела и индивидуальных предложений, создание банка идей, отбор идей;
3. написание разделов программы представителями проблемных групп;
4. оформление программы организаторами проектировочной деятельности;
5. обсуждение первого варианта программы в проблемных группах и внесение поправок, дополнений, уточнений в представленный вариант;
6. доработка программы организаторами проектировочной деятельности и ее тиражирование для коллективного обсуждения.

8-й этап. Обсуждение и утверждение программы развития молодежного объединения на общем сборе. Творческие группы участников обсуждения анализируют и высказывают мнения по следующим вопросам:

1. соответствует ли программа идеям концепции молодежного объединения, каковы целесообразность структуры, реальность и перспективность намеченного;
2. что нужно исключить из программы и почему;
3. что целесообразно дополнить, конкретизировать;
4. с реализации каких задач, проблем необходимо начать работу в ближайший месяц;
5. какие разделы, пункты программы должны найти отражение в планах ближайшего времени.

Завершается обсуждение определением членов молодежного объединения, ответственных за реализацию конкретных разделов программы.

9-й этап. Составление плана действия на ближайший период по внедрению концепции и программы, определение критериев, показателей для отслеживания результатов внедрения. Координацию планов обеспечивают органы самоуправления молодежного объединения при консультативной помощи специалиста по работе с молодежью. Творческая группа определяет критерии и показатели результативности социально-педагогической деятельности, а также уточняет и дорабатывает методики, в том числе, «срезовые», для отслеживания результатов реализации проектов.

10-й этап. Внедрение концепции и программы не происходит стихийно, само по себе. Органы молодежного самоуправления, организаторы работы руководствуются созданными при их участии проектами. Организаторы продумывают методическое обеспечение: оснащение необходимыми методическими средствами, информацией, пособиями, разработками; методическую помощь специалистов; организацию работы проблемных групп. Особенно эффективна работа проблемных групп, которые могут сформироваться на этапах анализа социально-педагогического процесса и создания проекта. Такие группы выполняют роль организаторов и координаторов решения конкретной молодежной проблемы, становятся методическим центром. Проблемные группы организуют подготовку семинаров, конференций.

11-й этап. Отслеживание результатов реализации концепции и программы, анализ этих результатов. На каждом этапе социально-педагогической деятельности необходимо фиксировать и анализировать получаемые результаты. Без этого невозможно перейти к более качественному состоянию, так как не будет понятно, станет это новое состояние более высоким уровнем по сравнению с тем, что есть на сегодняшний день, или нет. Отслеживание результатов проводится на разных уровнях. В конце каждого периода организу-

ется коллективный анализ с участием членов молодежного объединения в различных творческих формах.

12-й этап. Внесение коррективов в концепцию, программу, планы. Эта деятельность является обоснованной, если достаточно квалифицированно проводилась работа на предыдущем этапе. Наиболее существенная корректировка проектов проходит в период проведения общих сборов молодежного объединения.

Выделение 12 этапов проектирования социально-педагогической деятельности объединения условно, все этапы взаимосвязаны, в реальной практике часто совмещены. В то же время данная логика проектировочной деятельности показывает процесс работы коллектива по созданию концепции и программы развития некоммерческого молодежного объединения.

При организации этой деятельности важно обеспечить следующие условия:

- наличие научно-методической базы, необходимой для квалифицированной проектировочной деятельности (тексты современных концепций в области молодежной политики, в том числе, для данного региона и муниципального образования);
- формирование инициативной группы организаторов работы по созданию проектов (эта группа направляет, координирует работу всех участников процесса проектирования и воплощения его результатов в реальную действительность);
- подготовленность молодых людей к коллективной творческой работе по созданию проектов;
- включенность в проектировочную деятельность всех участников молодежного объединения;
- стимулирование проектировочной деятельности в молодежной среде[5].

От реализации этих условий зависит эффективность проектирования, которая характеризуется не только качеством проектов, но и ростом творчества и социальной активности молодых людей.

Таким образом, социально-педагогическая инноватика является важной составляющей молодежной работы, а проектировочная деятельность при правильной ее организации может стать эффективным инструментом деятельности различных некоммерческих молодежных объединений, развития инициативы и активности молодых людей. Грамотно организованная социальная деятельность молодежи - школа профилактики бездуховности, эмоциональной бедности, интеллектуальной узости, практической ограниченности.

## **7. Профилактика девиантного поведения в молодежной среде**

Под **девиантным поведением** понимается поведение, которое не согласуется с нормами, не соответствует ожиданиям группы или всего общества. Вопрос о профилактике девиантного поведения молодежи является актуальным для современной России. С нарастанием девиантного поведения у молодежи все больше угасают положительные чувства, и растет резерв будущей преступности. Девиантное поведение, приобрело в последнее время массовый характер, что поставило это явление в центр внимания социологов, педагогов, психологов, медиков, работников правоохранительных органов. Причина этого отклонения лежит в особенностях взаимосвязи и взаимодействия человека с окружающим миром, социальной средой и самим собой.

**Выделяют два уровня отклоняющегося поведения:**

**Первый уровень** – докриминогенный: мелкие проступки, нарушение норм морали, правил поведения в общественных местах, уклонения от общественно-полезной деятельности, употребление алкогольных, наркотических, токсических средств, разрушающих психику, и другие формы поведения, не представляющие опасность окружающим;

**Второй уровень** – криминогенный, содержащий действия и поступки, выражающиеся в преступных административно или уголовно-наказуемых деяниях.

**Одно из направлений профилактики можно назвать запретительным.** Оно обычно реализуется через систему морализирования по поводу того, что те или иные де-

виации – это нарушения всевозможных существующих в обществе социально-нравственных, этических и других норм. Механизм воздействия на молодежь – пропаганда последствий различных видов девиаций.

**Следующее направление можно назвать информационным.** Оно в различных аспектах популярно в наши дни. Молодым людям довольно много рассказывают о вреде наркотиков, о механизме действия их на организм человека, о последствиях употребления различных психоактивных веществ, о вреде пьянства и алкоголизма, о последствиях необдуманных противоправных действий, о вреде проституции для здоровья женщины или мужчины.

**Следующее направление профилактики - это пропаганда здорового образа жизни и реализация различных программ укрепления здоровья.** В ходе такой работы по укреплению здоровья поощряется развитие альтернативных привычек (занятия спортом, активный досуг без табака и алкоголя, обоснованный и здоровый режим труда и питания и т.п.). Практика реализации данного направления доказала свою эффективность.

**Следующее направление – личностно-ориентированное.** Оно базируется на экзистенциальном подходе к воспитанию человека. Механизм реализации данного направления нацелен на то, чтобы, используя различные формы занятий, сформировать у молодого человека навыки самостоятельного принятия решений, умения решить возникающие проблемные ситуации. Для обеспечения действенности этого направления существуют различные программы. Их общая цель - научить человека управлять собой и объективно оценивать свои действия и поступки.

Каждый подход имеет те или иные положительные стороны, но имеет и определенный отрицательный опыт реализации их в практике. И, наверное, это естественно, поскольку универсального подхода к организации профилактики девиантных проявлений в молодежной среде быть не может.

Для эффективной профилактики девиантного поведения молодежи необходимо выделить те трудности, которые наиболее часто служат причиной девиантного поведения молодых людей. К ним можно отнести:

- напряженные взаимоотношения с родителями, педагогами, другими представителями старшего поколения;
- напряженные взаимоотношения с друзьями, однокурсниками, сверстниками;
- проблема самоотношения, самопонимания;
- формирование социально не одобряемых жизненных ориентиров, идеалов, «кумиров», ценностей;
- внутреннее («психологическое») одиночество, невыраженность и непонятность другими;
- поиск свободы через бегство от давления, правил, норм, требований, испытание себя и других, поиск границ возможного;
- поиск комфортного существования, эмоционального благополучия;
- отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей;
- обида «на судьбу», конкретных людей за собственные трудности;
- переживание собственной неудачливости, проблемности, отсутствие волевого контроля и способности к самообладанию и обладанию ситуацией;
- неорганизованность;
- зависимость от других, слабость своего «я»;
- трудности в обучении;
- отсутствие адекватных средств и способов поведения в трудных ситуациях;
- трудный характер – наличие «неудобных» черт характера: обидчивости, агрессивности, расторможенности и т.д.;
- отсутствие чувства безопасности, поиск защиты или защитника;
- чувство «вины», стыда за неблагополучных родителей (низкий материальный достаток, безработица и т.д.), отсутствие уважения к родителям.

Можно выделить следующие компоненты социально-педагогической помощи молодым людям: диагностический, консультационный, практический, прогностический.

**Диагностический компонент** – это выявление причин отклонений в поведении молодого человека, выбор оптимальных психолого-педагогических средств воздействия на него и создание благоприятных социальных условий для решения имеющихся проблем.

**Консультационный компонент** связан с организацией процесса консультирования молодых людей, проявляющих девиации. Целью социально-педагогического консультирования является создание культурно-продуктивной личности, обладающей чувством перспективы, действующей осознанно, способной разрабатывать различные стратегии поведения, анализировать ситуацию с разных точек зрения, корректировать свое поведение, соотносить его с нормами и принципами поведенческих реакций, принятых в данном обществе. Обеспечение консультационного компонента социально-педагогической и психологической помощи молодым людям с девиантным поведением включает в себя следующие этапы:

- подготовка к консультированию, формирование у молодого человека установки на сотрудничество;
- установление контакта и построение доверительного диалога;
- исследование и анализ проблемной ситуации, в которой находится молодой человек;
- постановка целей и принятие их молодыми людьми;
- поиск решений и выхода из сложившейся ситуации;
- подведение итогов консультационной работы.

**Практический компонент** предполагает выбор и реализацию конкретных мер и форм помощи нуждающимся в ней молодым людям. Ориентиром в реализации практического компонента социально-педагогической помощи молодым людям с девиантным поведением могут служить следующие правила:

1. **Правило превентивности.** Всегда легче предупредить, чем исправлять, поэтому необходимо сохранять доверительные отношения с молодым человеком, отмечать малейшие отклонения в его поведении с целью предупредить их развитие. Лучшим способом предупреждения является оказание помощи в реализации основных потребностей молодого человека: любви, безопасности, внимании, самоутверждении. Важно также содействие формированию волевых, моральных, интеллектуальных, духовных качеств, обеспечивающих устойчивость человека. Самоопределившийся человек с собственным духовно-моральным стержнем вряд ли попадет под влияние негативных форм и образцов поведения.

2. **Правило гибкости.** Это использование различных форм, способов и стратегий практической работы в зависимости от конкретного случая и контекста работы.

3. **Правило индивидуального подхода.** Любая мера помощи будет настолько эффективной, насколько она учитывает уникальность и неповторимость человека. Подходить индивидуально означает выявить причины отклоняющегося поведения, их природу, действительные психологические механизмы, лежащие в основе девиаций молодежи, выбрать соответствующие данному индивидуальному случаю способы и методы работы осуществлять обратную связь и вносить коррективы в реализуемую стратегию действия по мере необходимости.

4. **Правило разумного компромисса.** Добиваясь изменений в поведении молодого человека, необходимо стремиться к разумному компромиссу. Следование данному правилу, с одной стороны, предполагает понимание того, что абсолютный идеал недостижим, а с другой, любые изменения должны созидать, а не разрушать личность юноши или девушки.

5. **Правило привлекательной альтернативы.** Практический компонент социально-педагогической помощи молодым людям с девиантным поведением, направленный на изменение данного поведения, должен сопровождаться выработкой и закреплением при-

влекательной альтернативы. Важно, чтобы молодой человек не просто осознал негативность своих поведенческих реакций, но и выработал формы альтернативного поведения.

6. Правило субъектного взаимодействия с молодым человеком. Помочь молодому человеку изменить свое поведение можно лишь в том случае, когда он будет не объектом оказания помощи, а активным субъектом этого процесса.

**Прогностический компонент** предполагает определение потенциальных возможностей развития девиантного поведения как у группы молодежи, так и у конкретного молодого человека на основе познания природы этого поведения, его закономерностей, прошлого и настоящего состояния.

Осуществляя прогнозирование девиантного поведения молодежи, необходимо собрать исчерпывающую информацию: во-первых, об особенностях проявления различных видов девиаций в молодежной среде; во-вторых, об объективных и субъективных факторах, которые, с одной стороны, провоцируют девиантные отклонения в поведении молодых людей, с другой, уменьшают и нейтрализуют эти проявления. Прогнозирование может быть следующих видов: прогнозирование отклоняющегося поведения обучающихся в целом или общее прогнозирование; прогнозирование индивидуальное в отношении конкретного молодого человека; прогнозирование групповое, когда мы имеем дело с групповыми девиациями. Можно также осуществлять прогнозирование отдельных видов девиаций.

Таким образом, педагоги профессиональной школы, используя комплекс средств, могут создать свою собственную систему профилактики девиантного поведения в молодежной среде, учитывая специфику молодежной группы, особенности социума и потенциал взаимодействия с различными социальными институтами.

## **8. Социально-педагогическая работа с неформальными молодежными группами и объединениями**

В каждый период развития общественных отношений в молодежной среде возникают предпосылки для возникновения специфической субкультуры.

Субкультура вообще – это понятие, которое можно рассматривать так:

- совокупность некоторых негативно интерпретированных норм и ценностей традиционной культуры, функционирующей в качестве культуры определённого слоя общества;

- особая форма организации людей (чаще всего молодежи), автономное целостное образование внутри господствующей культуры, определяющее стиль жизни и мышления её носителей, отличающееся своими обычаями, нормами, комплексами ценностей и даже институтами;

- трансформированная профессиональным мышлением система ценностей традиционной культуры, получившая своеобразную мировоззренческую окраску.

Главной характерной особенностью молодежной субкультуры является ее обособленность, отстраненность, часто демонстративная, эпатажная от культурных ценностей старших поколений, национальных традиций. В массовом сознании восприятие молодежной субкультуры часто имеет негативный характер. На этом фоне молодежная субкультура со своими специфическими идеалами, модой, языком, искусством все чаще ложно оценивается как контркультура.

Другой характерной особенностью современной молодежной субкультуры является преобладание потребления над творчеством. Это весьма негативная особенность, потому что по-настоящему приобщение к культурным ценностям происходит лишь в активной самостоятельной культуротворческой деятельности.

Третьей характерной особенностью молодежной субкультуры можно назвать ее авангардность, устремленность в будущее, часто - экстремальность. Зачастую эти черты сочетаются с отсутствием серьезного фундамента исторических и культурных традиций.



В молодежной среде появились новые тенденции в понимании культуры. Признавая объективное существование историко-культурных ценностей, национальных культурных традиций, молодежь, тем не менее, не проявляет активности в их освоении, считая это проблемой второстепенной, не имеющей практической значимости в реальном социально-политическом и историческом контексте, уделяет больше внимания имиджевым технологиям, не имеющим глубоких культурных основ. Культура подменяется этикетом, содержание - формой.

В педагогическом аспекте молодежную субкультуру можно рассматривать с позиции появления, формирования и функционирования неформальных молодежных объединений, социально-педагогической работы специалистов с ними.

Следует заметить, что большинство социальных движений в момент их зарождения носят неформальный характер и лишь, по мере развития, происходит их постепенная институционализация и формализация. Отдельные движения вообще не принимают форму социального института, обладающего специфическими нормами и санкциями, и основываются лишь на единых ценностях и целях (религиозные, моральные и т.п.). Другие, наоборот, довольно динамично формируются в политические партии, утрачивая свой неформальный характер.

Генезис неформальных движений связан с возникновением в обществе кризисных ситуаций, социальных конфликтов, недовольства, дезорганизации, переоценки прежней системы ценностей, побуждающих определенную часть общества искать формы самореализации, а затем по мере возрастания напряженности объединяться в движениях. Социальные движения тесно взаимодействуют с массовым общественным сознанием, находясь под его непосредственным воздействием, ориентируясь на него, апеллируя к нему и оказывая на него в свою очередь существенное и весомое влияние.

Что касается определения понятия **неформальное объединение**, то в различных источниках можно встретить самые разнообразные подходы к интерпретации этого социального явления. Отличительной особенностью неформальных объединений являются отсутствие официальной, например, государственной регистрации; их самоорганизация (первоначально); стихийное (основанное на желании и взаимном договоре участников группы) возникновение общегрупповой символики, правил, норм, ценностей и целей жизнедеятельности группы.

**Неформальное молодежное объединение** - своеобразное культурное течение, включающее в себя большое количество молодых людей, существующее на протяжении нескольких десятилетий, часто имеющее международный характер. **Неформальные объединения**, для ребят, есть способ свободного самовыражения, неограниченного проявления инициативы и бесконтрольного, со стороны старших, общения. Они могут принимать большие или меньшие количественные размеры, носить характер нездоровой эпидемии, иметь как социально значимые или индифферентные, так и асоциальные цели.

Направленность неформальных молодежных объединений представлена широким спектром: от явно асоциальных группировок до вполне безобидных и законопослушных. Различные неформальные молодежные объединения имеют свою идеологию, специфику типичных видов деятельности, символику одежды, сленг и т. п.

Неформальные молодежные объединения следует отличать от таких смежных образований, как неформальная группа, неформальная группировка и неформальная организация.

**Неформальная группа** — группа, деятельность, которой определяется, прежде всего, активностью ее членов, а не инструкциями каких-либо инстанций. Неформальные группы играют важную роль в жизни детей, подростков и молодежи, удовлетворяют их информационные, эмоциональные и социальные потребности: дают возможность узнать то, о чем не так просто поговорить со взрослыми, обеспечивают психологический комфорт, учат выполнению социальных ролей. Обычно неформальная группа насчитывает от 3-5 до нескольких десятков человек. Контакты ее членов носят ярко выраженный лич-

ностный характер. Эта группа не всегда имеет четкую организацию, чаще порядок основан на традиции, уважении и авторитете. Факторами ее сплочения служат симпатии, привычки, интересы ее членов. Она имеет одного или нескольких неформальных лидеров. Основной формой деятельности является общение членов группы, которое удовлетворяет потребности в психологическом контакте.

Как правило, молодые люди от 14 до 20 лет общаются в небольших контактных группах в 5-10 человек, часто относят себя к сторонникам того или иного течения, которые характеризуются разными признаками: возрастной и социальной принадлежностью, формой организации, направленностью. Так, по направленности группы бывают просоциальными, асоциальными, антисоциальными. Для просоциальных групп характерна социально одобряемая деятельность, например, участие в решении экологических проблем, охране памятников и т.д.

Асоциальные группы стоят в стороне от общественных проблем. Для них характерно наличие более или менее четко выраженного мотива сбора: употребить спиртное, выяснить отношения с соседней группировкой и т. п.

Анτισоциальные – это криминальные, агрессивнo-националистические группы. Особую социальную опасность представляет явный рост националистических молодежно-подростковых организаций — либо неформальных, либо прячущихся за вывеску «патриотической» деятельности.

Принадлежность к той или иной неформальной группе – часто обязательный элемент процесса социализации в подростковом возрасте. Именно входя в ту или иную группу сверстников, подросток имеет возможность осваивать модели межличностного общения, «примерять» на себя разнообразные социальные роли. Общеизвестно, что дети, подростки и молодежь, в силу различного рода причин, не имевшие возможности постоянного общения со сверстниками (инвалидность, психологические особенности личности, жизнь в месте, отдаленном от людей и т.п.), в более позднем возрасте испытывают трудности в создании семьи, в отношениях с сослуживцами, внутриличностные проблемы и т.д. По замечанию В.Д. Ермакова, большинство членов неформальных объединений, в отличие от своих сверстников, не входящих в подобные объединения, характеризуются зрелостью в социальном отношении. Они менее подвержены юношескому инфантилизму, самостоятельно определяют истинность общественных ценностей, гибкие в своем поведении в конфликтных ситуациях, обладают волевым характером.

Процесс вхождения подавляющего большинства молодых людей в ту или иную неформальную молодежную группу является процессом последовательного удовлетворения базовых потребностей человека: потребностей в самоутверждении, общении и самореализации. Неформальная среда общения порой является для молодых людей (особенно для «группы риска») единственной сферой социализации.

Для очень большого числа юношей и девушек ценностные ориентации и моральные принципы, проповедуемые референтно значимой группой, являются личностно значимыми, причем эта значимость намного превосходит в сознании молодого человека «семейные» и «школьные» нормы и ценности.

Под неформальными молодежными объединениями понимается группа людей, имеющих общую деятельность, специфическую систему ценностей и связанную с ней модель поведения, выразительную систему атрибутов, своеобразный стиль общения, определенные ритуалы и особенности ролевого поведения. Неформальные молодежные сначала группы, затем объединения начали появляться в странах Запада в конце 1930-х начале 40-х годов. Эти группы молодежи стали возникать как открытый протест, связанный с неприятием молодежью сложившихся в стране норм и ценностей, тех или иных экономических, либо политических систем и установок взрослой жизни в отношении молодежи.

Неформальное молодежное движение существует как стихийный, неуправляемый государством процесс, обособленный и противостоящий существующей социальной ситу-

ации. Возникновение и существование этого явления не сводится лишь к особенностям возрастной психологии, оно связано с целым рядом объективных причин.

Условия жизни в целом создают предпосылки для организации молодежи в более или менее крупные группы, движения, объединения, являющиеся спланивающим фактором, формирующие коллективное сознание, коллективную ответственность и общие понятия социально-культурных ценностей.

Чтобы обратить на себя внимание и подчеркнуть исходящий от той или иной группы протест, молодые люди и девушки выбирали для себя экстравагантные формы одежды и прически, те или иные модели поведения, но обязательно, привлекающие внимание и вызывающие стремление взрослых каким-либо образом на них отреагировать.

В 50-е годы широкое развитие получили неформальные молодежные группы, в которые объединялись поклонники различных течений рок-н-ролла, выражая протест взрослым по самому широкому кругу проблем от секса до решения политических вопросов.

60-е годы - пик возникновения объединений на основе увлеченностью бит-музыкой. К середине 60-х возникает массовое и очень серьезное, скорее уже не объединение, а движение молодежи - это хиппи. Как протест жестокости, коррупции и цинизму во взрослой жизни они выдвинули свою идею, которую можно выразить следующей фразой: «Творите любовь, а не войну».

70-е годы — это годы, когда в странах Запада появляются неформальные молодежные объединения, которые проповедуют свободу употребления психоактивных веществ, в первую очередь наркотических, которая, по их мнению, даст свободу человеку от тягот и проблем жизни и поможет разрешить эти проблемы. На этой волне появляются и различные религиозные объединения молодежи, которые скорее и вернее можно назвать сектами.

В 80-е - 90-е годы - распространяются различные объединения молодежи, так называемые «фэн-объединения» - это фанаты тех или иных музыкальных групп, спортивных команд и т.д.

Середина и конец 90-х годов, начало 2000 - это время появления неформальных молодежных объединений ярко выраженной экстремистской и агрессивной направленности. Это «бритоголовые» или как их называют «скинхеды», «рокеры», «бонхеды» и ряд других. Но нам хотелось бы подчеркнуть, что включенность молодежи в данные неформальные объединения не всегда является выражением агрессии, жестокости, цинизма, ненависти к окружающему, это может быть лишь средство протеста против равнодушия взрослых, общества в целом к проблемам молодежи, к самим детям.

В России неформальные молодежные объединения стали возникать после Великой отечественной войны. В отличие от объединений молодежи на Западе - русская молодежь объединялась в те или иные группы скорее не для выражения протеста, а для удовлетворения потребности в общении, для совместного проведения досуга, а иногда - для выживания в сложные послевоенные годы.

Сегодня в России количество неформальных молодежных объединений ежегодно растет и в них находят отражение те негативные тенденции, которые характерны и для молодежи США, западноевропейских стран.

Если обратиться к классификации неформальных молодежных объединений, предложенной В.Т. Лисовским, то существуют антисоциальные или делинквентные объединения молодежи, для которых характерна антисоциальная направленность деятельности и поведения их членов и просоциальные.

К просоциальным, относятся клубы социальной помощи, экологические, этнические, историко-патриотические объединения и иные формирования.

Среди просоциальных групп особо следует выделить самостоятельные неформальные группы молодежи, которые несут социально значимое конструктивно-преобразующее начало, имеют свои цели, задачи, программу действия. Это могут быть экологические,

культурологические, общественно-политические, охранно-исторические и другие программы, добровольно объединяющие юных единомышленников.

Сам по себе факт формирования молодежных групп - процесс закономерный. Действительно, известно, что для юношей и девушек характерна повышенная потребность в общении со сверстниками, к мнению сверстников молодые люди склонны прислушиваться больше, чем к мнению родителей, педагогов и других представителей старшего поколения.

Неформальные молодежные группы не являются некими статичными образованиями. Им свойственна своя групповая динамика, присуще определенное развитие, в результате которого группы с асоциальной направленностью могут перерасти в криминогенные или даже преступные группы.

В педагогической литературе можно встретить следующую типологизацию молодежных субкультур: романтико-эскапистские субкультуры (хиппи, индеанисты, толкиенисты, с известными створками - байкеры), гедонистическо-развлекательные (мажоры, рэйверы, реперы и т.п.), криминальные ("гопники", "люберы"), анархо-нигилистические (панки, экстремистские субкультуры "левого" и "правого" толка), которые можно также назвать радикально-деструктивными.

К ним, на наш взгляд, можно добавить музыкальные (рокеры, рэйверы, реперы и т.п.) и, возникшую во второй половине 90-х годов и быстро развивающуюся, расширяющуюся, субкультуру, той части молодежи, которая употребляет различные психоактивные и наркотические вещества, очень замкнутую и жестокую, а также активно внедряемую Западом в России, и уже вошедшую в моду субкультуру молодых гомосексуалистов.

В большинстве молодежных субкультур возникают своеобразные родоплеменные отношения; это в каком-то смысле община, например, панков, байкеров, скинхэдов или, хиппи-племя, со своей мистической взаимосвязью, предметной магией, харизматическими лидерами. И присущую им символику можно рассматривать не только как явление эстетическое, социальное, психологическое, но и как этнографическое - способ выживания и самоорганизации большого числа людей. Каждая субкультура - явление архаичное по своей организации и всегда постмодернистское по содержанию. Это своеобразная игра культурными контекстами.

Движение панков появилось в Великобритании во второй половине 70-х годов. Основной идеологии панков, которая проявляется в одежде, морали и культуре является лозунг «Чем хуже - тем лучше!». Демонстративный тип поведения - отличительная черта панков. Общение примитивно, главным образом обсуждаются многочисленные «легендарные» истории о тех или иных эпатажных акциях.

По возрасту панки - преимущественно старшие подростки. В качестве лидеров выступают молодые люди в возрасте 15-17 лет. Часто среди них встречаются ребята с астероидными чертами характера. Желание панка любым путём привлечь к себе внимание окружающих людей, как правило, приводит его к эпатажу, вычурному и скандальному поведению, к использованию шокирующих «нормального» человека предметов в качестве украшений. Это могут быть лезвия бритвы, различных размеров цепочки, булавки, пронизывающие мягкие ткани лица, хрящи, мочки ушных раковин. Прическа - длинный «петушинный» гребень волос ото лба до затылка, с большим чубом. Волосы с боков сбриты до гребня. Возможны различные цветовые модификации. В одежде - шокирующее разнообразие: холщовая роба на рубашке с жабо, пиджак из искусственной кожи на голое тело, тельняшки, ффракообразные куртки с меховыми воротниками и т.д. Широко распространены значки, символизирующие крайнее неуважение к окружающим. Скажем, изображающие открытый рот с высунутым языком, кукиш и тому подобное. Вариаций таких «прикидов» - бесчисленное множество. Их цель в данном случае - неприятно поразить «цивильных» людей, внушить им отвращение. Внешний вид панка призван вызывать отвращение, раздражение и негодование окружающих. Разговорная речь удручающе бедна.

Клички панков (Свинья, Крыса, Гной, Свищ) своеобразно дополняют внешний облик и стиль межличностного общения.

Металлисты – одна из самых многочисленных категорий неформалов. Во всяком случае, их намного больше, чем панков и хиппи, вместе взятых. Если хиппи и панков можно условно назвать «группами образа жизни» (в них объединяются именно для жизни определенным образом), то металлистов специалисты относят обычно к числу неформальных «групп – сателлитов» (групп, создаваемых на почве интереса к тому или иному феномену общественной жизни, творческой личности, спортивной команде и т.д.). По существу, металлисты – неформальная общность «по интересам», более конкретно – общность, создаваемая любителями определенного направления в рок – музыке.

Металлистами становятся представители самых разных категорий населения – школьники, студенты, рабочие и др. Однако в основной массе это все же молодые и не очень образованные люди.

«Поклонники металлического рока – это в основном школьники и учащиеся выпускники ПТУ, учащиеся техникумов. Время пребывания в фан – клубе обычно год – два, после этого увлечение вытесняется либо житейскими заботами, либо другими интересами. Надо иметь в виду, что сама музыка «хеви металл» – это наиболее экспрессивная, с жестким металлическим рисунком, эмоционально напряженная, неусложненная часть рок – музыки. Поэтому неудивительно, что её поклонники «рекрутируются», как правило, из тех, кто вырастает в эмоционально обедненной среде, включен в достаточно однообразные виды труда и общения, нередко испытывает дефицит социальной поддержки.

В среде металлистов немало девушек. Правда тех, кто разбирается в музыке «металла» нам встретить не удалось. Это наводит на мысль о том, что предмет увлечения металлисток – не столько рок, сколько металлисты.

Металлисты делятся на несколько категорий. Среди них существует своего рода элита – по – настоящему увлеченные, серьёзно интересующиеся музыкой молодые люди. Они обычно проводят свободное время в прослушивании музыкальных произведений, обсуждают различные аспекты предметов своего увлечения. Эта категория мало интересуется атрибутикой. Истинные знатоки «металла» обычно не агрессивны, вполне терпимо относятся к другим неформальным группам и охотно идут на контакты с официальными учреждениями.

Отличной чертой членов группы байкеров является неизменное присутствие мотоцикла. Ни у одного байкера язык не повернется назвать мотоцикл техникой. По выражению ребят – это друг, у которого своя внешность, свой голос. То, что мы называем ревом и грохотом, на самом деле – голоса. У одного басовитый, у другого хрипловатый, третий – резкий и отрывистый.

Многие из байкеров не имеют водительских удостоверений. Тем не менее, мотоцикл – одновременно важнейший атрибут байкера, своего рода символ групповой принадлежности, с одной стороны, и средство самовыражения – с другой. Мчась с максимальной возможной скоростью по ночным трассам и превышая установленные правилами дорожного движения нормы, байкер обретает особое чувство свободы, кажущуюся независимость. При этом он как бы бросает вызов «официальному миру», который его не понял и не принял, не дал проявить себя.

Реперов сразу можно отличить от других молодежных неформальных групп по стилю одежды. Они носят широкие штаны, шапки с рожками, панамы, балахоны и цепочки. Популярная прическа – «дреды». Обычно ходят с большими рюкзаками и плеерами. Увлекаются танцами и музыкой. Внутри группы всегда выделяются мастера танца и их ученики. В группах реперов нет никакой идеологии, в них входят только мальчишки-подростки. Особенности личности, которые можно выделить у молодых людей, входящих в группы реперов – увлеченность, доходящая до одержимости, неагрессивность, эмпатия по отношению к другим людям, дружелюбность.

«Пацаны» - самые массовые уличные группы подростков. Основой объединения в данные группы является совместное времяпрепровождение. В связи с неорганизованностью досуга эти группы подростков бесцельно ходят по дворам, ищут «приключений». Особенности личности подростков, которые складываются под влиянием общения со сверстниками в данных группах - агрессивность, вспыльчивость, черствость, эмоциональная расторможенность, взаимовыручка и поддержка, но только сверстников, входящих в состав своей группы.

Выраженных предпочтений нет. Употребляют то, на что есть деньги и то, что первое окажется наиболее доступным. Курение в этих группах очень распространено. Многие юноши и девушки нюхают различные токсические вещества. По выражению самих ребят, в их среде есть те, кто «подсел» на клей или таблетки, т.е. прошел стадию проб и экспериментирования и находится на стадии болезни.

Мы назвали лишь некоторые неформальные объединения молодежи. Структура их достаточно динамична. На каждом историческом периоде возникают новые и прекращают свое существование старые группы.

Изучая различные молодежные субкультуры, организатору работы с молодежью надо работать с реальными молодыми людьми, такими, какие они есть, не вырывая их из контекста их взаимоотношений со сверстниками. Нам надо хорошо знать наших детей, научиться понимать их увлечения, и только тогда сократится то расстояние, которое порой так часто отделяет ребенка от взрослого. Изменить человека, его взгляды, привычки, интересы, заставить его делать то, что хотите Вы, очень сложно, вероятно, и безрезультатно, если сам человек не захочет изменить себя, свои привычки и взгляды. Профилактическая работа только тогда будет эффективной, когда в основе ее лежит формирование рефлексивной позиции и субъектное включение ребенка в процесс профилактики.

Организаторы работы с молодежью должны хорошо представлять структуру неформальных групп. При этом очень важно стимулировать деятельность групп социальной направленности и нейтрализовать негативные антисоциальные проявления в других группах.

Основной алгоритм действий организатора работы с молодежью может включать в себя три этапа.

*Этап подготовительный*, на котором организатор должен изучить особенности молодежной группы, на которую он хочет оказать социально-педагогическое влияние: ее традиции, обычаи, нормы отношений. Важно изучить опыт позитивного влияния на подобные группы.

*Этап внедрения* предполагает установление контакта с лидерами группы, участие в отдельных ее действиях. Задача этого этапа обрести доверие участников группы.

*Этап влияния* определяется задачей позитивного влияния на группу, просоциальное изменение направленности ее действий. Прежде всего, такое влияние, оказывается через лидеров группы.

## **9. Организация работы со старшеклассниками**

Поскольку успешность социализации молодого человека напрямую зависит не столько от качества восприятия социальной информации, сколько от его способности активно воспроизводить социальный опыт, формы организации жизнедеятельности старшеклассников должны быть направлены на включение их в разноплановую деятельность. Используя потенциал такого многопрофильного учреждения дополнительного образования, как наше, мы выделяем два основных направления работы:

- приоритетное обучающее развивающее;
- приоритетное социально-воспитательное.

К специфическим особенностям учреждений дополнительного образования детей, благоприятствующим двум указанным направлениям работы со старшеклассниками, мы относим:

1. Многообразие реализуемых целей, задач и функций, видов деятельности и типов образовательных программ (в нашем Центре, например, реализуются образовательные программы по 9 направленностям и 30 направлениям).

2. Разнообразие содержательного наполнения предлагаемой детям учебно-познавательной деятельности: теоретической и практической, игровой, исследовательской и коммуникативной, анимационной, досугово-творческой, самообразовательной и др.

3. Наличие предпосылок для реализации индивидуального подхода, соединение его с социальной направленностью, возможность индивидуализации средств, форм и методов работы с одарёнными детьми.

4. Допустимость создания вариативных, дифференцированных и комплексных образовательных программ.

#### **Педагогические требования к выбору форм работы со старшеклассниками**

Поскольку процесс социализации старших школьников предопределен особенностями как общества в целом (состояние экономики, политическая ситуация, социокультурное окружение), так и социокультурными особенностями конкретного места жительства (в данном случае Татарского района Новосибирской области), -- поиск новых активных форм учебной и воспитательной работы со старшеклассниками становится всё более востребованным на практике.

Используемые формы работы со старшеклассниками должны соответствовать определенным требованиям:

- способствовать гражданской активности обучающихся;
- формировать у старшеклассников активную жизненную позицию;
- совершенствовать у обучающихся навыки принятия самостоятельных решений;
- формировать организаторские умения, способность претворять задуманные проекты и намерения в жизнь;
- способствовать усвоению демократических способов поведения;
- обеспечивать реализацию творческого потенциала личности, воплощать личностно-творческие проявления в разнообразных видах деятельности;
- создавать условия для активного профессионального самоопределения.

Осуществляя на протяжении ряда лет целенаправленную поисковую деятельность в данном направлении, педагогический коллектив нашего учреждения определил наиболее эффективные формы организации воспитательной работы со старшими школьниками, отвечающие перечисленным критериям и допускающие их успешное использование в условиях преимущественно сельской социокультурной среды.

### **10. Социально-педагогическое сопровождение учащихся профессиональных учебных заведений**

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в учреждениях профессионального образования – это разворачивающийся во времени процесс взаимосвязанной деятельности педагога, педагога-психолога и учащегося, осуществляемый в диагностических, адаптационных, реабилитационных целях, позволяющий своевременно выявлять проблемные ситуации учащихся и оказывать им незамедлительную помощь, решать задачи профессионально-личностного становления учащегося.

Цель психолого-педагогического сопровождения учащихся - создание в рамках объективно существующей социально-педагогической среды профессионального учебного заведения таких условий, при которых возможна самореализация личности учащегося и адаптация его к быстроменяющимся социальным условиям.

Основная задача психолого-педагогического сопровождения - оказание оперативной помощи в критических ситуациях, профилактика негармоничного развития, обеспечение комплексного подхода к затруднениям в развитии и социализации учащегося.

Определены необходимые для функционирования и развития модели психолого-педагогического сопровождения учащихся педагогические условия:

*первым, необходимым условием* является введение в профессиональное учреждение особой психолого-педагогической службы, которая входит в общую структуру. Данная служба осуществляет руководство процессом психолого-педагогического сопровождения учащихся и организует взаимодействие всех субъектов процесса: педагогов-психологов, педагогов, социальных педагогов, родителей с целью обеспечения полноценного личностного развития каждого учащегося;

*вторым условием* развития и функционирования модели психолого-педагогического сопровождения учащихся является *программно-методическое обеспечение* деятельности психолого-педагогической службы в учреждении профессионального образования.

Организация психолого-педагогической помощи в учреждениях профессионального образования — актуальная и неразработанная проблема, решаемая пока на эмпирическом уровне.

Организация системы психолого-педагогического сопровождения нами рассматривается через внешние и внутренние факторы. Внешние факторы — это установленные государственным образовательным стандартом ступени образования. Внутренние факторы — выделение уровней внутри образовательного учреждения (уровень учебной группы и уровень учреждения).

В нашей стране перспективы получения профессионального образования лицами с нарушенным слухом зависят не только от качества полученного в школе образования, тяжести нарушения слуха, степени развития словесной речи, но и от влияния ближайшего социального окружения, мнения и ожиданий семьи, школьных товарищей, а также от готовности системы профессионального образования к включению в образовательный поток неслышащих студентов.

Предлагаемые сегодня неслышащим профили профессиональной подготовки отстают от требований современного производства и не учитывают возможностей и стремлений лиц с нарушением слуха. Преобладающими профессиями для них остаются инженерно-технические. Реже они получают профессиональную художественную, культурно-просветительную подготовку, профессиональную подготовку в области физической культуры и спорта, а также экономическую, педагогическую и медицинскую.

Ограничение накладывается только на приобретение тех профессий, которые связаны с необходимостью общаться словесной речью, опираться в процессе профессиональной деятельности на слух, а также тех, в которых имеет место нагрузка на вестибулярный аппарат. Профессиональное образование ведется с опорой на сформированную словесную речь глухого или слабослышащего с широким привлечением специальных технических средств, в том числе компьютерных обучающих программ, или на основе жестовой речи (с сурдопереводом).

### **11. Социально- педагогическое сопровождение молодой семьи**

Социально-педагогическое сопровождение — это процесс оказания своевременной социально-педагогической помощи членам молодой семьи через систему коррекционных воздействий на основе постоянного отслеживания изменений, происходящих в семье.

Этот процесс направлен на оказание помощи в становлении молодой семьи как высокоразвитой социально-психологической группы, в формировании субъектности семьи, активизацию внутреннего потенциала членов молодой семьи и обеспечение социального закаливания через комплекс социальных проб. Социально-педагогическое сопровождение представляет собой целостную динамическую систему, системообразующим фактором которой является цель социального воспитания, реализуемая во взаимодействии социального педагога и других субъектов социально-педагогического влияния. В нашем случае — взаимодействие педагога, психолога или социального педагога с молодой семьей либо с одним из членов семьи. Организация социально-педагогического сопровождения предполагает учет влияния всех факторов социальной среды. Необходимо отметить, что все эта-



пы социально-педагогического сопровождения направлены на развитие и обучение членов семьи за счет использования активных форм обучения, что позволит активизировать жизненную позицию и повысить педагогическую грамотность членов семьи. Социально-психологический тренинг, включая анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, имитационное моделирование, «мозговой штурм», инсценировку, деловую игру, позволяет формировать социальные умения членов молодой семьи в защищенных условиях.

В состав динамической системы «социально-педагогическое сопровождение» входят субъекты социализации, разнообразные связи, проявляющиеся между ними, а также условия, при которых протекает процесс их взаимодействия. Основными компонентами социально-педагогического сопровождения являются:

- целевой;
- содержательный;
- операционно-деятельностный;
- аналитико-результативный.

Целевой компонент предполагает определение педагогами и участниками процесса - членами молодых семей целей регулирования отношений внутри семьи и отношений семьи с социумом. Определение этих целей возможно с одной стороны на основе учета интересов семьи, с другой стороны, с учетом тенденций развития общества и требований, которое оно предъявляет к его членам.

Содержательный компонент включает в себя основные направления социально-педагогического сопровождения, реализуемого целостно. Содержание социально-педагогического сопровождения отражает цели и задачи сопровождения и обеспечивает готовность членов молодых семей к реализации комплекса социальных ролей в различных сферах социальных отношений. Оно ориентировано на развитие внутреннего потенциала участников процесса, формирование социальных навыков через комплекс социальных проб, которые составляют основу взаимоотношений с социумом.

Операционно-деятельностный компонент определяет комплекс педагогических средств реализуемых педагогом. Этот компонент представляет конкретную работу по реализации задач, направленных на социализацию членов молодой семьи.

Операционно-деятельностный компонент включает в себя следующие этапы работы:

- диагностический;
- консультационный;
- тренинговый;
- прогностический.

## **12. Социально-педагогическое сопровождение молодых участников производственно-экономической деятельности и молодых военнослужащих.**

**Социально-педагогическое сопровождение** – это форма социально-педагогической деятельности, отражающая совокупность субъект-объектных и субъект-субъектных продолжительных взаимодействий с целью разрешения проблем социализации личности, оказавшейся в хронически трудных социальных обстоятельствах, путем ее приобщения к тем или иным педагогическим ресурсам, возможностям социальных институтов, социальной деятельности, социальных отношений, составляющих основу социума, и способствующая формированию социальной активности личности.

Социально-педагогическое сопровождение – это продолжительный, содержательный и длительный процесс, основными этапами которого являются:

– подготовительный этап, включающий социально-педагогическую диагностику потенциала социума и социальных потребностей, социальных способностей образования личности, сущность и сложность социально-педагогических проблем, а также информационный поиск методов, служб и специалистов, способных помочь решить проблему;

- этап выбора варианта социально-педагогической помощи, социально-педагогических технологий ее оказания и путей решения проблемы;
- этап установления специалистом взаимодействия между личностью и потенциалом социума для реализации избранного варианта помощи;
- этап стимулирования личности по организации собственной образовательной деятельности, включающего три стадии: а) стадия оказания сопровождаемым первичной помощи в начале реализации плана действий; б) стадия активного участия личности в самореализации своих образовательных потребностей и в) стадия совершенствования собственного личностного опыта образования на основе потенциала социума;
- этап самостоятельной деятельности личности, самостоятельного решения собственных проблем и внесения корректив в собственную образовательную деятельность;
- контрольно-оценочный, или аналитический, этап, включающий оценку результатов социально-педагогического сопровождения, учет вновь возникших проблем и внесение корректив в его процесс.

В свою очередь, социально-педагогическое сопровождение может трансформироваться в другие формы социально-педагогической деятельности и проявляется как социально-педагогическая помощь, оказываемая специалистом личности в виде социально-педагогического просвещения, социально-педагогической консультации, социально-педагогической профилактики, социально-педагогической коррекции, социально-педагогической реабилитации.

Первоначальным этапом социально-педагогического сопровождения является социально-педагогическая поддержка, проявляющаяся в тех же формах, что и социально-педагогическое сопровождение, но осуществляемая в более сокращенные сроки, так как направлена на решение задач не длительного, хронического свойства, а ситуативных проблем.

## **1. 5 Лекция №5 ( 2 часа).**

**Тема: «Управление образовательно-воспитательными системами»**

### **1.5.1 Вопросы лекции:**

1.1. Образование как система образовательных программ, государственных образовательных стандартов и образовательных учреждений. Модернизация российского образования.

1.2. Принципы государственной политики в сфере образования. Государственный образовательный стандарт Российской Федерации. Цели, содержание и структура непрерывного образования. Основные тенденции развития среднего и высшего образования в современной России.

1.3. Теоретические основы, функции, методы и формы управления образовательно-воспитательными системами в РФ.

1.4. Система повышения квалификации педагогов и технология педагогической аттестации.

### **1.5.2 Краткое содержание вопросов:**

**1. Образование как система образовательных программ, государственных образовательных стандартов и образовательных учреждений. Модернизация российского образования**

Образовательные программы определяют содержание образования определенного уровня и направленности и подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные).

К общеобразовательным программам, которые направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных про-

грамм, относятся программы: 1) дошкольного образования; 2) начального общего образования; 3) основного общего образования; 4) среднего (полного) общего образования.

К профессиональным образовательным программам, которые направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней и подготовку специалистов соответствующей квалификации, относятся программы: 1) начального профессионального образования; 2) среднего профессионального образования; 3) высшего профессионального образования; 4) послевузовского профессионального образования.

Обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы, как и основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности), устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом, а нормативные сроки освоения основных образовательных программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются законом и (или) типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов или соответствующим государственным образовательным стандартом.

Наряду с образовательными программами в системе образования в России устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный, а также национальный и (или) региональный компоненты. Федеральные органы государственной власти в пределах их компетенции устанавливают федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. При реализации образовательных программ для обучающихся с отклонениями в развитии могут быть установлены специальные государственные образовательные стандарты.

За последние годы в России произошли серьезные изменения. Наша страна стала открытой миру, в государстве созданы демократические институты, строятся рыночные отношения и правовое государство, в котором на первое место должен быть поставлен человек, обладающий большой степенью свободы и ответственности. Все эти фундаментальные процессы разворачиваются в общемировом контексте перехода цивилизации к новому состоянию. Если в XIX – XX вв. мы имели индустриальное общество, то XXI век открыл дорогу постиндустриальному, информационному сообществу. Эти принципиально новые тенденции должны быть отражены в содержании общего образования. На плавный, эволюционный вариант постепенного изменения частей российского образования направлена принятая Концепция модернизации российского образования.

Правительством Российской Федерации принята Стратегия, в соответствии с которой образованию отводится важная роль. Так, система образования призвана принять активное участие:

- в создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечении высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

- в укреплении демократического правового государства и развитии гражданского общества;

- в кадровом обеспечении динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью;

- в утверждении статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

Модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление. Необходимо сделать все возможное для ресурсной обеспеченности образовательной сферы. Однако ресурсы должны направляться не только

на консервацию системы, но и на её эффективное обновление. Просто сохранять даже то, что когда-то было лучшим в мире, значит, заведомо остановить процесс развития и предопределить отставание.

Указанные выше тенденции развития России заставляют пересмотреть цели общего образования.

В качестве главного результата в Концепции модернизации образования рассматривается готовность и способность выпускников нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благосостояние всего общества. Среди важных выделяют следующие цели образования:

развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации;  
умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры;  
готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности;  
толерантность, терпеливость к другой модели поведения человека, терпимость к иному мнению;  
умение вести диалог, искать и находить содержательные, конструктивные компромиссы.

Первостепенными задачами модернизации образования являются следующие.

1. Устранить традиционную перегрузку учебных планов предметами и сведениями, которые не являются фундаментом для новых знаний.

2. Изменить методы обучения, расширив вес тех из них, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения. Поднять значение самостоятельной работы учащихся.

3. Обеспечить профильность, т.е. возможность выбора образовательных программ, особенно в старших классах.

4. Ликвидировать отставание от мировой науки в стандартах и качестве преподавания социальных наук (экономике, правовой культуре, менеджменте, социологии).

5. Увеличить долю открытого образования в учебных программах всех уровней. Обеспечить необходимую базовую подготовку учащихся по основным направлениям применения информационных технологий.

6. Осуществить переход на сопоставимую с мировой систему показателей качества и стандартов образования.

7. Обеспечить знание на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка всеми выпускниками полной средней школы.

8. Обеспечить развитие вариативности и доступности образовательных программ, перейти от вариативности для учителей к вариативности для учащегося. Усилить дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса путем развития вариативных образовательных программ, ориентированных на различные контингенты учащихся – от одаренных детей до детей с ограниченными возможностями, – а также путем формирования индивидуализированных программ и графиков обучения с учетом особенностей и способностей учащихся.

9. Усилить социально-гуманитарную, ценностную ориентированность общего образования, обеспечить расширение и конкретизацию его социального и культурного контекста.

10. Создать механизмы систематического обновления – модернизации – содержания образования.

Как видим, есть у модернизации начало, нет у модернизации конца. Примерно так пелось в некогда популярной песне, правда, по другому поводу.

**2. Принципы государственной политики в сфере образования. Государственный образовательный стандарт Российской Федерации. Цели, содержание и структура непрерывного образования. Основные тенденции развития среднего и высшего образования в современной России.**

Система образования в нашем государстве основывается на следующих принципах:

- 1) принцип гуманизма. Он основывается на приоритете общечеловеческих ценностей, забота о жизни и здоровье человека, свободное развитие личности каждого;
- 2) единство в условиях многонационального государства, защита национальных культур, культурных традиций народов России;
- 3) общедоступность, соответствие системы образования уровням и особенностям развития и подготовленности детей, воспитанников и учащихся;
- 4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях (ребенок должен быть всесторонне развитым);
- 5) свобода и плюрализм (право выбора);
- 6) демократичность, государственно-общественный характер управления образованием и автономность образовательного учреждения (самостоятельность).

Реализация этих принципов предполагает высокий профессиональный уровень подготовки воспитателей, учителей, преподавателей во всех сферах образования, творческий характер их деятельности.

ГОСТ – основной нормативный документ, в котором отражено минимальное содержание программ и максимальный объем нагрузки на учащихся, требования к уровню подготовки выпускников.

ГОСТы различного уровня и направленности, а также совокупность образовательных программ являются определенными основами образования в РФ.

Образовательные программы:

- общеобразовательные: основные и дополнительные;
- профессиональные: основные и дополнительные.

Общеобразовательные программы оказывают влияние на формирование и развитие общей культуры личности, реализует задачу общего развития личности в современных образовательных условиях.

К общеобразовательным программам относят:

- программы дошкольного образования;
- программы начального общего образования;
- программы основного общего образования;
- программы среднего (полного) общего образования.

Профессиональные образовательные программы направлены на подготовку специалистов соответствующих квалификаций.

К профессиональным программам относят:

- программы начального профессионального образования;
- программа среднего профессионального образования;
- программы высшего профессионального образования;
- программы послевузовского профессионального образования (аспирантура, бакалавриат).

Нормативные сроки освоения программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяется законом, а также положениями о типах и видах образовательных учреждений.

Категория «профессиональное образование» имеет весьма широкий смысл и используется для обозначения любой образовательной системы, ориентированной на подготовку, повышение квалификации и переподготовку рабочих и специалистов независимо от уровня и профиля получаемого образования.

Исходя из определения профессии понятно, что лица, получившие дошкольное образование, начальное общее, основное общее или среднее (полное) общее образование, не смогут обеспечить себя в течение всей жизни (мы исключаем мытье автомашин, уборку вокруг коммерческих палаток и т.п.), не имея профессии или специальности. Однако некоторые первичные знания, умения и навыки по конкретной профессии (специальности) в

период получения общего образования они могут приобрести, что поможет их социально защитить в дальнейшем.

Система непрерывного профессионального образования включает две составляющие: профессиональное образование и дополнительное образование. Последнее реализуется при повышении квалификации и переподготовке высвобождаемых работников, неза занятого населения и призвана способствовать обеспечению эффективной, свободно избранной занятости граждан, удовлетворению потребностей в обучении и повышении роста профессионального мастерства, усилению конкурентоспособности кадров в условиях рыночной экономики, их профессиональной мобильности и социальной защищенности. Основными исходными положениями такой системы непрерывного профессионального образования могут быть следующие:

1. Системный подход к организации профессионального обучения на основе перестройки содержания и оптимизации методов обучения, путем интеграции подсистем профессионального образования в органически целостную, оптимально действующую и динамично развивающуюся систему. Под органически целостной системой понимается организационная и упорядоченная система с развитыми внутренними и целенаправленно устанавливаемыми внешними связями, новыми интегральными качествами, которых не было во взаимосвязанных подсистемах. Под динамичным развитием такой системы понимается педагогически организованное целенаправленное движение системы от суммативного уровня, когда профессиональные образовательные учреждения представляют собой последовательные, слабо связанные ступени непрерывного образования, к органически целостному состоянию, характеризующемуся интеграционными взаимосвязями их главных компонентов и основных параметров образовательного процесса.

2. Целостность профессиональной подготовки путем постоянного укрепления взаимосвязей ее основных компонентов на основе принципа интеграции и его взаимодействия с другими принципами обучения: политехнизма, преемственности, единства обучения и воспитания, мотивации учения и труда, проблемности. Органическая целостность системы профессиональной подготовки может быть достигнута в том случае, если все ее компоненты будут ориентированы на конечную цель - повышение качества подготовки квалифицированных специалистов.

3. Приоритет личности в выборе и построении своей образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда, как на государственном уровне, так и на уровне региона или муниципалитета.

4. Приоритет специальности в организации образовательных структур системы путем единой целевой направленности на конечные результаты при планировании и управлении профессиональной подготовкой. Опыт и проведенные исследования показывают, что реализация этого положения возможна лишь в том случае, если в процессе проектирования и осуществления обучения цели и задачи поэтапного усложнения теоретических и практических основ обучения будут приближены к профилю будущего специалиста и заложены в программы этапов образовательного процесса профессиональных учебных заведений.

5. Перестройка компонентов интегрируемых подсистем (целей и задач, содержания, средств и методов обучения; деятельности педагогов, учащихся и студентов) на основе программно-целевого подхода с учетом будущей профессиональной деятельности выпускника.

Центральной идеей системы интеграции профессиональной подготовки обучаемых в профессиональных образовательных учреждениях является категория целостного развития человека как субъекта деятельности и общения на всем протяжении его профессиональной подготовки и производительности труда.

6. Ориентация на непрерывное целостное развитие обучаемых как активных субъектов образования и социального действия.

Принципами построения системы непрерывного профессионального образования, которые вытекают из общих принципов государственной политики в области образования, предусмотренных Законом РФ «Об образовании», могут быть: демократизм, гуманизм, дифференцированность, многообразие, гибкость, единство, вариативность, диверсификация и другие.

Разработка интегративной системы профессионального обучения на основе сформулированных положений и принципов состоит из следующих этапов:

- путем теоретических исследований, изучения состояния науки, техники, производства, потребности личности формируется социальный заказ на квалифицированного специалиста;
- в соответствии с социальным заказом определяются требования к главным качествам и видам деятельности работников; совокупность конкретных деловых качеств, возможный круг замещаемых должностей, конкретные виды компетентной деятельности отражаются в требованиях к специалистам данного профиля (квалификационных характеристиках);
- производится отбор содержания обучения, обеспечивающего формирование конкретных качеств и видов деятельности в соответствии с квалификационными характеристиками;
- отобранное содержание обучения распределяется по интегральным программам в соответствии со спецификой подготовки конкретного специалиста;
- материал, собранный в интегральных программах, распределяется в универсальном наборе учебных предметов для профессиональных учебных заведений;
- определяются, какие дисциплины из универсального набора учебных предметов разного уровня образования включаются в учебные планы профессиональных образовательных учреждений, устанавливается уровень сложности их изучения в каждом звене системы образования;
- на основе программно-целевого подхода производится перестройка всех основных компонентов учебно-воспитательного процесса в профессиональных образовательных учреждениях при ориентации на конечные результаты подготовки специалистов. Анализ подготовки к профессиональной деятельности в разных вариантах показывает, что для выполнения профессиональных функций уровень образования в ряде случаев не является обязательным, т.к. техники по образованию часто используются как на должностях квалифицированных рабочих, так и на должностях инженеров. Однако обучение подразумевает не только приобретение функциональных знаний, но и общее развитие, расширение кругозора, т.е. получение определенного круга знаний и умений, выходящих за пределы знания конкретных профессиональных функций.

Высшее образование, как один с ведущих общественных институтов, претерпевает постоянные изменения в соответствии с динамикой общественных процессов - экономических, политических, культурных, социальных. Однако, реагирование обучающих систем на общественные вызовы происходит с определенной инерцией. По этой причине возникает настоятельная и постоянная потребность целенаправленного приведения основных параметров дисциплин в соответствие с общественными изменениями. Такой элемент, как содержание, подлежит модернизационной тенденции развития образования. Процесс конституирования имеет два основных аспекта - социальный и педагогический, потому что они взаимосвязаны. Поэтому не всегда изменение социального аспекта автоматически вызывает изменение педагогического. Однако рано или поздно их координация становится объективной необходимостью и требует целенаправленных педагогических действий. Эта необходимость обнаруживает себя в перманентном процессе реформирования содержания высшего образования в России. Стремительное научно-техническое продвижение, развитие новейших технологий, высокий уровень рыночных отношений, демократизация общественных отношений и являются теми факторами, которые определяют потребности и формируют предпосылки совершенствования содержания высшей школы.

### **3. Теоретические основы, функции, методы и формы управления образовательно-воспитательными системами в РФ.**

Образование в Российской Федерации представляет собой огромную систему, которая насчитывает более 140 тысяч различных организаций, в которых обучаются и работают более 40 миллионов человек. Вопросы и проблемы системы образования затрагивают практически всех членов общества: обучающихся, родителей (законных представителей) обучающихся, бабушек и дедушек обучающихся, работников системы образования и др. Значит, сфера образования является некоторой плоскостью пересечения интересов почти всех субъектов общественных отношений, а это требует от неё (сферы образования) согласования этих интересов и их практической реализации. А главной причиной, обусловившей различные изменения в образовании, является неудовлетворенность спектром реализуемых образовательных услуг и качеством получаемого образования. Как показал анализ изученной литературы, представление об образовании в разные исторические эпохи было различным. Возникнув в недрах общественной формации, образование является ее обязательным элементом и выполняет важную социальную функцию – сохранения, а затем преумножения и передачи накапливаемого социального опыта подрастающим поколениям. В этом понимании реализация образования оказывается зависимой от тех ограничительных норм, правил, результативности экономической системы, уклада жизнедеятельности людей и действующих средств коммуникации, которые присущи обществу, государству. Понятие «образование» в изученной научной и педагогической литературе имеет множество различных значений. В словаре русского языка С.И. Ожегова «образование» определяется как обучение, просвещение, а также как совокупность знаний, полученных специальным образованием. Часто под термином «образование» понимается соответствующим образом организованный процесс обучения и воспитания личности, в то же время существует представление об образовании как определенном объеме знаний, умений и навыков, необходимом для усвоения учащимся (Л.В. Луначарский, Л.Ф. Колесников и др.). Неотделимость усвоения этого определенного объема знаний, умений и навыков от той деятельности, посредством которой осуществляется процесс передачи и освоения знаний, от института социальных организаций, созданных для выполнения данной деятельности, отмечается Г.Н. Сериковым, Д.Ф. Ильясовым, И.И. Калиной и другими авторами. В работах Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко подчеркивается единство обучения и воспитания. Они отмечают приоритетность развития и саморазвития «Я» человека, важность обеспечения ученику живого личностнозначимого знания в современном истинном образовании. Образование в теории личностноориентированного обучения (И.С. Якиманская) рассматривается как активная, разносторонняя деятельность человека (любого возраста), в которой происходит становление и развитие личности в многообразии ее способностей, имеющих общественную ценность. В преамбуле к Закону Российской Федерации «Об образовании» образование определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом. Несмотря на многообразие определений понятия «образование» можно отметить, что большинство из них в качестве основы образования рассматривает процесс обучения, который неотделим от деятельности участников этого процесса, при этом часто отмечается единство обучения и воспитания. Рассмотрение образования в качестве процесса означает выделение в нем целеустремленности, обеспечивающей личностную и социальную значимость. Таким образом, образование как термин обычно рассматривают в двух основных смыслах: - как совокупность знаний, умений и навыков, которыми обладает человек (уровень образования, квалификация, иногда даже употребляется сокращение ЗУН); - как обособленная сфера деятельности, в которой человека обучают, т.е. формируют у него совокупность знаний, уме-



ний и навыков. Вместе с тем, опираясь на определение С.В.Шишкина, образование можно отнести к социальной сфере наряду со здравоохранением, физической культурой и спортом, культурным, социальным обслуживанием, социальным страхованием и пенсионным обеспечением. Уточним понятие «сферы образования», которое позволяет оценить значимость общего среднего образования и его влияние на изменения, происходящие в современном обществе. Э.Д. Днепров рассматривает сферу образования как сферу стратегических интересов России, закладывающую контуры глобальной ситуации XXI века, отмечая её особую важность в современной жизни. Сегодня сфера образования является одной из мощных, реально существующих областей социальной политики и дает возможность через свои звенья, учреждения осуществлять процесс воспроизводства нового социального опыта, а также формирования в общественном сознании новых ориентиров в развитии общества в целом, социума конкретного региона и отдельно взятой личности. Подчеркиваем, что сфера образования представляет собой не только и не столько перечень определенных организаций. Введем в терминологическое поле исследования, согласно логике изложения, следующие понятия: «система образования», «образовательная система». В течение длительного времени за систему общего образования в районе, городе, регионе принималась совокупность образовательных учреждений, реализующих программы общего среднего образования. По мере развития педагогической мысли появляется понимание того, что набор образовательных учреждений, образующий некую сеть, не есть система образования. В 80-е годы XX века концепция непрерывного образования определяет «систему непрерывного образования» как совокупность образовательных учреждений, для которых характерна всеобщность образования, преемственность между его различными ступенями, широкий профиль образования, а также непосредственная связь с общественным трудом. В последующих исследованиях уточняется сущность понятия «система образования», посредством придания последней новых характеристик: «целостность», «преемственность», «целеустремленность», «динамичность», «самоуправляемость» и др. В соответствии с изменениями, происходящими в современном постиндустриальном обществе, происходит некоторое переосмысление понятия «системы образования», ее составляющих, структуры и функций. В соответствии со статьей 8 Закона Российской Федерации «Об образовании» введено понятие «системы образования». Система образования в Российской Федерации представлена совокупностью взаимодействующих: 1) преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; 2) сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; 3) органов управления образования и подведомственных им учреждений и организаций; 4) объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования. Очень важно, что система образования в Законе определена с точки зрения содержания деятельности, которая в этой системе осуществляется. Для того чтобы система образования была способна реализовать поставленные перед ней цели, осуществляла необходимую обществу, государству и личности образовательную деятельность, ею необходимо управлять. Под управлением в образовании понимается воздействие на деятельность людей, объединенных в группы, коллективы с их различными интересами (Е.Е. Вершигора, С.Е. Шишов, В.А. Кальней и др.); действия и операции, реализуемые в процессе последовательного выполнения стадий управленческого цикла (В.Г. Афанасьев, В.С. Лазарев и др.); целенаправленное воздействие субъекта управления на объект для перевода его из одного состояния в другое (А.Я. Найн, В.С. Пикельная, П.И. Третьяков, Е.В. Яковлев и др.). Термин «управление» определяется М.М. Поташником как воздействие на объект, выбранное из множества возможных воздействий на основе имеющейся для этого информации, улучшающее функционирование или развитие данного объекта. В зарубежной литературе (М. Мескон, М. Альберт, Д. Хедоури и др.) управление рассматривается как процесс через реализацию функций планирования, организации, мотивации и контроля. В работах В.П. Беспалько, В.И. Андреева, М.М. Поташника, Н.В.

Кузьминой, А.М. Моисеева, В.И. Зверевой, Н.Ф. Талызиной, С.Е. Шишова, В.А. Кальней, П.И. Третьякова, А. Файоля и др. представлены категориальные и критериальные характеристики «управления» как системы: определение, функции, цели (задачи), уровни, типы и стратегии их развития. Анализ понятия «управление» на основе выделения субстанциональных, процессуальных и целевых элементов позволяет сделать вывод о том, что при формально логическом определении понятия «управления» используются в качестве родового понятия «деятельность», «воздействие». При определении понятия «управление» с помощью описания, как правило, перечисляются управленческие функции, режимы, этапы и др. Несмотря на множественность определений, следует отметить, что преимущественно под управлением понимается воздействие на управляемую систему с целью достижения эффективного функционирования системы для перехода в качественно новое состояние, ориентируясь на достижение поставленных целей. Анализ содержания понятия «управление» дает возможность вычленить общие, присущие многим определениям характеристики: - любое управление является целенаправленной деятельностью, отличающейся от других видов деятельности; - наличие управляющей и управляемой подсистем; - необходимость развития системы. В аспекте темы данного исследования целесообразно придерживаться определения управления как особого вида деятельности субъектов управления объектом управления по созданию необходимых благоприятных внешних и внутренних условий для такой деятельности, которая предполагает эффективное выполнение основных управленческих действий: планирования, организации, руководства и контроля. Расширение сферы действия механизмов синергетики, роли теории и практики самоорганизации, самоуправления в жизнедеятельности организационных систем, содержащих целеустремленные элементы, требует уточнения места и значения управления в достижении целей образования. Проведем анализ некоторых, наиболее часто встречающихся определений понятия «управление образованием»: 1) управление образованием понимается как вид социального управления, поддерживающего целенаправленность и организованность учебно-воспитательного, инновационного и обеспечивающих процессов в системе образования; 2) управление образованием есть целеустремленная деятельность всех субъектов, направленная на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития школы; 3) управление – это взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное и эффективное развитие системы образования и основных ее частей [34, с.7]. Таким образом, в нашей работе будем понимать «управление образованием» как целенаправленную деятельность всех субъектов управления, обеспечивающую функционирование и развитие образовательной системы с ориентацией на конечный результат. Определение управления образованием через управленческую деятельность опирается на исследования в теории управления, в которых определена взаимосвязь между этими понятиями как совокупность реализуемых управленческих функций, обеспечивающих управляющее воздействие на управляемый объект с целью изменения его параметров.

#### **4. Система повышения квалификации педагогов и технология педагогической аттестации**

Работа по повышению квалификации педагогических кадров будет иметь успех, если приобретет системный характер.

Следовательно, перед руководителями школы стоят задачи выбора компонентов системы, уточнения их свойств, роли и места в системе, способов взаимосвязи и взаимодействия материально-технического и организационно-педагогического обеспечения функционирования и развития системы. Полезно в этой связи на основе сложившихся представлений построить модель, отражающую целый ряд аспектов. Среди них:

1. Деятельностный (мотивы, цели, задачи, содержание, формы, методы, результаты).

2. Содержательный (методическая, научно-теоретическая, психолого-педагогическая подготовка, создание условий для применения знаний на практике).

3. Управленческий (анализ, планирование, организация, контроль, диагностирование).

Системообразующим элементом является самообразовательная работа учителя. Каждый элемент системы сохраняет свою относительную функциональную самостоятельность. Сочетание организационных микроструктур, форм и методов определяется с учетом намеченных педагогическим коллективом целей, задач, приоритетов на основе диагностики, всестороннего изучения уровня педколлектива, личных качеств каждого учителя. Изучение педагогических кадров осуществляется как заочно (знакомство с личными делами, трудовыми книжками, анкетами, социологическими исследованиями, школьной документацией, статистической отчетностью, аналитическими материалами), так и очно (наблюдение за работой учителя на уроках, внеклассных занятиях, за манерой общения, культурой речи, характером высказываний, оценочных суждений, за настроением, мимикой, жестами, анализ жизненной и педагогической позиции).

Особое внимание надо обратить на профессиональные запросы и потребности учителя, его интересы, увлечения, способности, объективность самооценки и адекватность ее восприятия коллегами. На основе полученных данных для удобства в работе целесообразно составить на каждого учителя диагностическую карту.

В соответствии с индивидуальными особенностями педагога формулируются индивидуальные цели, формы, методы, содержание работы по повышению его квалификации, формируются группы слушателей различных курсов, временные творческие коллективы, определяются коллективные, групповые и индивидуальные формы оказания помощи для устранения выявленных затруднений. Отдача от курсовой подготовки возрастает, если учитель информирует коллег на заседаниях методического объединения (кафедры) о новых идеях, подходах, инновационном опыте, проводит открытые уроки с показом эффективных приемов работы с детьми, опираясь на знания, приобретенные в процессе учебы. Таким образом, обнаруживаются общие и частные проблемы, устанавливается их взаимозависимость и способы разрешения. Немаловажное значение отводится массовым формам работы с коллективом. Каждое собрание, совещание, семинар, конференция, лекция и т. п. требуют тщательной подготовки, глубокой продуманности, ориентации на всех и на каждого, ответственности и наличия времени у завуча. От этого зависит результативность и действенность коллективных мероприятий, причем желательно, чтобы каждое из них становилось школой педагогического мастерства для учителей. Следует помнить, что востребованной педагогом оказывается лишь та информация, необходимость в которой он ощущает сам. Поэтому в деятельности завуча по повышению квалификации существенное внимание должно уделяться формированию положительной мотивации у школьных работников, потребности в саморазвитии, самообразовании, самореализации. Недопустимо устраняться от руководства самообразованием учителей.

Анализ общешкольных проблем и затруднений в работе учителей высвечивает главные из них, на основе которых и определяется общешкольная тема исследования. Разработка ее станет реальностью, если каждая кафедра и методическое предметное объединение займется исследованием отдельных узловых сторон общешкольной проблемы, а более конкретные вопросы станут сферой внимания отдельных учителей, то есть на уровне осмысления происходит как бы декомпозиция главной проблемы на частные, а на уровне практических действий осуществляется обратный процесс – от общего к частному. Такой подход позволяет поставить каждого учителя в активную позицию, обеспечить его личный профессиональный рост и причастность к качественным изменениям, происходящим в школе. Более того, общая идея сплачивает людей, формирует понимание необходимости взаимодействия, сотворчества, партнерства, взаимного доверия, открытости, взаимопомощи, ибо результаты работы школы складываются из успешности труда каждого учителя. В этих условиях оздоравливается морально-психологический климат в коллективе.

ве. Самообразование перестает быть формальной обязанностью; обмен опытом, сотрудничество рождает новое качество, повышают результативность и мотивационную основу педагогического труда.

### **1. 6 Лекция №6 ( 2 часа).**

**Тема: «Научно-теоретические и практические основы национальной педагогики»**

#### **1.6.1 Вопросы лекции:**

1.1. Социальная педагогика как теория, практика и учебная дисциплина. Предмет, задачи и содержание социальной педагогики, ее основные категории, функции и принципы.

1.2. Философские проблемы социального воспитания. Педагогика развития как альтернатива педагогики грамотности и знания.

1.3. Понятие «педагогика среды» и педагогика социального становления личности.

1.4. Методы социально-педагогических исследований. Системный подход и использование методов других наук.

1.5. Технология деятельности социального работника, его профессиональная работа и должностные обязанности. Этический кодекс социального педагога. Педагогическая культура специалиста социальной сферы и пути ее повышения.

#### **1.6.2 Краткое содержание вопросов:**

**1. Социальная педагогика как теория, практика и учебная дисциплина. Предмет, задачи и содержание социальной педагогики, ее основные категории, функции и принципы.**

Существуют различные определения социальной педагогики. Вот некоторые из них: «Социальная педагогика – это научная дисциплина, раскрывающая социальную функцию общей педагогики и исследующая воспитательный процесс во всех возрастных группах». (Х. Мискес). «Смысл социальной педагогики – помощь молодежи в быстрой адаптации к социальной системе, противостоянии негативным отклонениям от норм поведения» (Е. Молленхауер). «Социальная педагогика – это наука о воспитательных влияниях социальной среды». (В.Д. Семенов).

Из этих определений можно заметить, что социальная педагогика связана с целенаправленной деятельностью субъекта воспитания, с целью помочь объекту воспитания адаптироваться к окружающей общественной среде, реализоваться как личность, гражданин конкретного общества.

Другими словами социальную педагогику следует рассматривать с позиций, которые прослеживают два направления: социальное и личностное.

Социальное направление представляют социопедагогика и педагогика среды.

Социопедагогика изучает проявление государства и среды жизнедеятельности человека в сложившейся законодательной базе, в создании институтов воспитания, обучения и профессиональной подготовки, в обеспечении их функционирования, имеет официальный социопедагогический характер, а так же «неписанные законы», которые складываются в государстве, в виде обычаев, совокупности норм и правил, принятых в обществе в вопросах воспитания подрастающего поколения.

Педагогика среды рассматривает социальное воспитание – влияние семьи, в которой родился и воспитывается ребенок (приемная семья, государственное учреждение); средств массовой информации; игрушек и игр ребенка; книг, которые он читает; круг друзей; авторитетные личности; социально-педагогические особенности коллективов, в которые попадает человек на разных этапах его жизнедеятельности; улица и многое другое.

Личностное направление так же рассматривает человека с двух точек зрения: как социальную единицу и изучает личностную позицию и активность человека в социальном самосовершенствовании. Здесь важное значение имеет роль самого человека в социаль-

ном становлении. Она может быть различна в зависимости от возраста, индивидуальной активности и любознательности. Формирования мировоззрения и воспитания нравственно-волевых качеств в значительной степени определяют дальнейшее социальное самосовершенствование и изменения в человеке на разных возрастных этапах его жизни.

Как мы видим – среда под различным углом зрения – главный фактор становления личности в обществе, т.е. его социализации, успешному осуществлению которой и способствует социальная педагогика.

По определению А.В. Никитина социальная педагогика – это теория и практика познания, регулирования и реализации образовательно-воспитательными средствами процесса социализации (или ресоциализации) человека, результатом которого является приобретение индивидом ориентации и эталона поведения (убеждений, ценностей, соответствующих чувств и действий).

Главная цель социальной педагогики – помочь человеку (группе) сориентироваться в условиях общества, способствовать социальному формированию личности (группы) с учетом ее своеобразия и социокультуры государства, поддержать, защитить, организовать реабилитацию.

Предметом социальной педагогики является социально-педагогический процесс, определяющий принципы, формы, методы исследования практической деятельности и условия ее реализации.

Рассматривая основные положения, нельзя обойти вниманием функции социальной педагогики, которые подробно раскрывают ее содержание. К ним относятся:

**Познавательная** – исследование практики педагогической деятельности ее полномочными представителями;

**Научная** – изучение закономерностей социального развития, социализации человека, влияния факторов среды, разработка теоретической базы;

**Диагностическая** (оценочная);

**Прогностическая** – определение перспектив развития социально-педагогических процессов;

**Объяснительная** – описание социально-педагогических явлений, условий их существования и возможностей преобразования;

**Адаптационная** – деятельность, направленная на стимулирование приспособления человека к среде и среды к человеку;

**Преобразующая** – социальная педагогика призвана изменять педагогические реальности, педагогические отношения, учебно-воспитательный процесс, свое содержание;

**Коррекционная** – направленная деятельность специалистов по восстановлению индивидуальных возможностей человека к развитию, воспитанию, профессиональной деятельности;

**Мобилизационная** – направленная деятельность специалистов по активизации усилий человека, группы на определенные действия и поступки;

**Профилактическая** – направленная деятельность специалистов по предупреждению и преодолению различных социальных отклонений в формируемой личности, группе;

**Образовательная** – исследование содержания, методики и обеспечение подготовки кадров для социальной сферы;

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

Таким образом, уяснив структуру социальной педагогики как науки, мы можем заметить, что социальная педагогика – это теория и практика человеческой деятельности, направленная на достижение успешной социализации каждого члена общества или группы.

А также, обобщая изложенные данные, повторим, что социальная педагогика как отрасль знания обладает рядом функций: теоретико-познавательной, прикладной и гуманистической направленности, которые представляют собой все ее содержание.

Социальная педагогика, как всякая область человеческого знания развивается в трех ипостасях: как теория, как практика и как учебная дисциплина.

Социальная педагогика как **теория** – это система понятий, утверждений, законов и закономерностей, раскрывающих процесс социального становления личности. Она позволяет понимать природу социального формирования личности, управления группой, проблемы социальных отклонений в них, возможности их предупреждения и преодоления.

Социальная педагогика как **практика** – это направленная деятельность субъекта по диагностике и прогнозированию социального развития, коррекции и воспитанию, перевоспитанию человека, группы. Она так же является направленной деятельностью по управлению массами, различными группами, мобилизации их на определенные действия, сдерживанию активности в интересах достижения определенных политических и иных целей.

Социальная педагогика как **учебная дисциплина** – это компонент специальной (профессиональной) подготовки социального педагога, социального работника, специалиста по социальной психологии, реабилитационной, коррекционной педагогике.

Основная отличительная особенность социальной педагогики от других областей знания, на стыке с которыми она работает, заключается в том, что потребность в ней возникает тогда, когда у индивида или группы возникают проблемы во взаимоотношениях со средой.

Очевидно, что главным отличием социально-педагогической деятельности от педагогической является то, что предмет педагогической деятельности – каждый ребенок, а социально-педагогической – ребенок (или взрослый), находящийся в сложной, проблемной ситуации.

Социально-педагогическая деятельность является разновидностью профессионально-педагогической деятельности. От социальной работы социально-педагогическую деятельность отличает то, что первая направлена на все возрасты, а вторая – на детей, у которых нарушен процесс социализации.

Социальная психология изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп.

Возрастная психология изучает возрастные особенности и динамику психики человека, а также возрастные факторы развития личности.

Социальная педагогика использует данные социальной и возрастной психологии, исследуя проблемы социализации и виктимологии, разрабатывая психологию и методику социального воспитания.

Таким образом, социальная педагогика, решая свои специфические задачи, может делать это более или менее эффективно, с одной стороны, лишь интегрируя в той или иной мере данные других отраслей человеко- и обществознания, а с другой – трактуя под своим углом зрения и широко используя достижения различных отраслей педагогики.

Как отмечалось в предыдущей главе, социальная педагогика и в теоретическом и, особенно, в практическом плане имеет огромное значение в современном обществе.

В начале 90-х гг. в России была введена новая должность «социальный педагог» в школах, детских клубах, досуговых учреждениях и т.д. В настоящее время социальный педагог стал привычным профессиональным работником. Он работает в детских домах, центрах помощи семье и детям, приютах, спецшколах, центрах реабилитации, домах творчества, колониях для несовершеннолетних, наркологических диспансерах.

Дети группы риска – это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни больше других категорий подвержена негативным внешним воздей-

ствиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Социально-педагогическая и психологическая помощь детям группы риска предполагает выявление причин деформации в развитии детей и подростков, поиск средств и способов их устранения, изменение среды в интересах ребенка и на основании этого построение процесса, способствующего развитию социализации нормальной личности.

То есть социальная педагогика ставить перед собой конкретные задачи, которые подразделяются на общие – теоретические, практические и частные – по отраслям практической деятельности. Таких задач достаточно много. Их следует рассматривать по основным блокам, составляющим социальную педагогику в целом, и по каждому из них по направлениям: теоретическому, практическому и образовательному.

#### **Задачи социопедагогики**

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

исследование влияний факторов среды на растущую личность, группу;

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

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

#### **Задачи социального воспитания:**

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

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

изучение опыта социального воспитания в различных типах семей, учреждениях;

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

#### **Задачи изучения человека как социальной единицы:**

исследование особенностей социального развития, социализации человека как личности;

исследование особенностей социального развития людей, отличающихся своеобразием;

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

#### **Задачи изучения личностной позиции и активности человека в социальном самосовершенствовании:**

выявление роли человека в социальном самосовершенствовании;

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

Реализация всех этих задач в той мере и качестве, которые необходимы для достижения положительного результата, зависит от соблюдения определенных принципов, существующих в социальной педагогике. Принципы касаются всех ипостасей, в которых существует и развивается социальная педагогика – теоретической, практической и образовательно. Мы рассмотрим в этой работе только принципы социальной педагогики как практики, т. к. именно они отождествляются с основными принципами этой области деятельности. Они подразделяются на группы, обусловленные факторами, существенно влияющими на соответствующую деятельность, ее процесс и результат.

**Принцип природосообразности.** Человек – природное существо и развивается по законам естественной и социальной природы. отношение к человеку должно быть как к природному существу, а точнее, социально-природному. Его (человека) следует разви-

вать, совершенствовать только с учетом его природных возможностей и не более. В противном случае его можно только деформировать и даже разрушить. Принцип природосообразности диктует необходимость тщательного учета в процессе социально-педагогической работы общих законов развития природы, другими словами, естественных возможностей человека.

**Принцип индивидуальной обусловленности (индивидуального подхода).** В основе принципа лежит принятие человека со всеми его особенностями, возможностями, достоинствами и недостатками. Отсюда следует, что в работе с конкретным человеком необходим особый подход, способы и методики социально-педагогической деятельности, обеспечивающие наиболее полную реализацию его индивидуального социального потенциала в развитии и воспитании.

**Принцип личностной обусловленности.** Именно личность специалиста определяет отношение к нему и его деятельности тех, с кем он непосредственно работает. Он олицетворяет авторитет, доверие к социальному педагогу, его слову и работе. Собственно социально-педагогическая деятельность осуществляется человеком в его индивидуальном стиле.

**Принцип взаимосвязи профессионализма и эффективности социально-педагогической деятельности социального педагога.** Важность данного принципа не требует раскрытия. Известно, что чем выше профессионализм специалиста, тем он более способен выбирать оптимальный вариант социально-педагогической деятельности и обеспечивать его квалифицированную реализацию.

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

**Принцип социальной обусловленности.** В его основе лежит влияние государственного устройства, политики и деятельности социальных институтов государства по их реализации в процессе формирования личности.

**Принцип средовой обусловленности.** Он определяет зависимость индивидуального социального развития, воспитания человека от непосредственной среды его жизнедеятельности. Среда рассматривается как место, где человек реализует себя (это среда жизнедеятельности); либо место, где осуществляют консультационную работу с ним (например, особо оборудованная комната в специализированном центре, домашняя обстановка, школа).

Таким образом, опыт развития социальной помощи людям показывает, что такая помощь принципиально отличается от социальной работы с любыми категориями населения. Важной составляющей социальной помощи является педагогическая составляющая, связанная с образованием и воспитанием ребенка, перевоспитанием взрослого. То есть речь идет о социально-педагогической деятельности, которая представляет собой разновидность педагогической. Поэтому важно соблюдать исполнение в работе существующих в системе социальной педагогики принципов для успешного решения поставленных задач.

## **2. Философские проблемы социального воспитания. Педагогика развития как альтернатива педагогики грамотности и знания.**

**Проблема образования и воспитания** относится к числу проблем, определяемых общесоциальными потребностями и развитием общества. В современных условиях глобальных проблем и мирового кризиса образования, охватившего и Россию, данная проблема приобретает **особое значение**. К середине XX века стало очевидно, что будущее человечества, его выживание, судьба цивилизации зависят прежде всего от самого человека, его мировоззрения, образования и культуры. В нашей стране эта проблема актуальна еще и в связи с недавним изменением социально-политического устройства. В этих условиях выявилась **недостаточная** эффективность прежних подходов в решении проблем со-



циализации и образования подрастающих поколений и **усилилась** потребность в **философском осмыслении** предельных оснований теории образования. К тому же философское осмысление современных проблем образования важно не только для разработки основ педагогики. Оно не менее значимо и **для самого учителя**, для его профессиональной деятельности и осмысления своей ведущей роли в образовательном процессе.

Однако чтобы система образования и воспитания отвечала той роли, которая ей отведена современным этапом развития истории, требуется ее **коренное обновление**. Ей необходимо отказаться от установок на преимущественно просветительский подход, от абстрактных назиданий и отживших стереотипов.

Таким образом, современная социальная ситуация свидетельствует о том, что **традиционная модель** образования и воспитания, разработанная Я.А. Коменским, Дж. Локком, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербартом, Дж. Дьюи и другими известными философами и педагогами, **устарела**. Она уже не отвечает требованиям, предъявляемым к образованию современным обществом и личностью. Система образования и воспитания **нуждается в реформировании** на основе новых философских и педагогических идей. В связи с этим в настоящее время возникают новые концепции образования, происходит поиск новых форм его организации. Не случайно сейчас формируется такая новая дисциплина, как философия образования.

**Понятие «воспитание»** в широком смысле как всеобщий способ культурно-исторического становления и развития человека предполагает и **образование**. В то же время **«образование»** в широком смысле как функция социума и процесс воспроизводства самого человека наряду с обучением включает в себя и **воспитание** в специальном смысле слова как процесс формирования личностных качеств человека. В этом последнем смысле слово «образование» используется как термин в современной педагогической науке.

Буквально слово «образование» означает «формирование». Однако это номинальное определение не схватывает сути стоящего за ним сложного и многогранного явления, а указывает лишь на одну его сторону: на отношение **«общество – человек»**, то есть на социальную детерминацию становления и развития человека. Образование и воспитание тесно связаны также с понятием **«социализация»** как освоением индивидом норм и традиций общества. Понятие «социализация» фиксирует и раскрывает отношение **«человек – общество»**, а образование и воспитание же отражают, прежде всего, отношение **«человек – человек»**.

Значение образования и воспитания для человека и общества **трудно переоценить**. Проблемы образования и воспитания тесно связаны с вопросами природы человека, его сущности и существования. Как феномены культуры образование и воспитание пронизывают **все области человеческой деятельности**. Любой вид деятельности, в сущности, имеет воспитательное значение. Именно в процессе образования и воспитания появляются те качества человека, в результате которых преобразуется он сам. Образование и воспитание обеспечивают связь, преемственность поколений, производство и **воспроизводство самого человека и общества**.

Философия и педагогика, а следовательно, образование и воспитание исторически и функционально всегда были **взаимосвязаны**. Эта связь обнаруживается уже в том, что философия, подобно педагогике, выполняет наряду с другими основными функциями и **воспитательную функцию**. С помощью мировоззрения философия формирует ценностно-ориентирующий взгляд на мир и будущее человека и общества. В результате в практике человека проявляется преобразовательная сила философии. Кроме того, образование как общесоциальная проблема вообще входит в компетенцию философии. Философию всегда интересовало воспитание в широком смысле как уникальный процесс становления человека, а педагогика всегда ориентировалась на определенную философскую концепцию человека.

**В методологическом плане** тесная связь философии с педагогикой объясняется тем, что без философского подхода к образованию и воспитанию можно освоить лишь

эмпирический уровень педагогической деятельности, то есть лишь то, что лежит на поверхности, а глубинный уровень ее остается **в тени**. Это, видимо, хорошо понимали выдающиеся философы и педагоги, начиная с Платона и Аристотеля в философии и Коменского и Песталотци в педагогике. Так, Иммануил Кант утверждал, что воспитание — изначальная, внутренне присущая философии функция. В «Пролегоменах» он заявляет, что философия «предназначена не для учеников, а для будущих учителей». Джон Дьюи, в свою очередь, утверждал, что «философия есть теория воспитания в ее всеобщей форме».

Тесная связь философии с педагогикой обнаруживается также при рассмотрении природы **дидактики**. Последняя в широком смысле есть учение о принципах, методах и формах обучения и воспитания. Дидактика как часть педагогики создается в целях более эффективного воздействия преподавателя на учащихся. Как средство этого воздействия дидактика должна руководствоваться каким-то более общим методом. И таким методом в отечественной педагогике выступает материалистическая **диалектика**. Именно диалектика как **дидактика**, будучи наиболее общим и глубоким методом, способна преодолеть ограниченность формального мышления и обучения, а также рамки абстрактной и корпоративной (групповой) морали. Вообще, овладевая в ходе обучения диалектическим методом познания и преобразования действительности, человек может стать **подлинно нравственной и самостоятельной личностью**, способной противостоять жизненным трудностям и невзгодам.

В России поиску философских оснований для педагогической теории и осмысления практики воспитания много внимания уделяли такие известные педагоги, как **Н.И. Пирогов** и **К.Д. Ушинский**. Последний фактически создал антропологическую философию воспитания. Подчеркивая философский характер проблемы воспитания, Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях». Конечно, приведенные выше суждения надо рассматривать в контексте общепедагогических позиций их авторов. Однако данные высказывания значимы уже сами по себе. Хотя непосредственным объектом образования является реальный педагогический процесс (мир образования), но глубинным объектом философии и педагогики является **человек**. Соответственно в теории связующим звеном между философией и педагогикой выступает **антропология** как философское учение о человеке. Следовательно, связь философии с педагогикой не является прямой и механической. Философия поставляет на вооружение педагогики мировоззрение и общую методологию, которая специфически преломляется применительно к самой педагогике, а педагогика дает философии более полное, более конкретное, живое представление о природе человека, особенно ребенка.

В настоящее время в связи со сложной общесоциальной ситуацией в педагогической науке наблюдается своеобразный «антропологический поворот». Он выражается прежде всего в гуманизации образования, в усилении воспитательного характера последнего, в приоритете постижения общечеловеческих ценностей. В этом плане интересно и справедливо высказывание В.Б. Куликова: «Гуманитарное воспитание, в широком смысле слова, направлено на раскрытие сущностных сил человека, его внутреннего богатства. Только так возможно осуществление «внешнего» специализированного обучения. Учитель при этом обязан становиться философом по своей сути, ибо его главнейшая функция — открытие и совершенствование человеческого в человеке при помощи освоения и познания многообразия предметных связей реального мира».

Под влиянием потребностей развития современного общества и образования в конце 40-х годов XX века на Западе возникла так называемая **«философия образования»**. Хотя статус этой дисциплины проблематичен, а предмет ее не специфицирован, в России она недавно преподавалась в вузах в курсе «История и философия образования». По нашему мнению, в настоящее время философия образования является интегративной отраслью знаний. **Философия образования** — это общие представления, интегрирующие отдельные виды педагогического знания на философской основе. Источниками филосо-

фии образования служат исторический опыт различных образовательных систем, фундаментальные достижения философии и культуры, различные знания о человеке, знания о развитии цивилизации и другие гуманитарные знания. В 90-х годах XX века исследованием проблем, связанных с философией образования, занимались многие отечественные философы и педагоги: Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, П.С. Гуревич, В.М. Розин и другие.

Философия образования занимается решением фундаментальных мировоззренческих и методологических проблем образования. По мнению В.В. Краевского, философию образования можно рассматривать по отношению к педагогической науке как философский уровень методологии познания, понимания и объяснения научно-педагогических знаний. Я.С. Турбовской полагает, что смысл философии образования состоит в научном обосновании и раскрытии специфики мира образования как целенаправленно познаваемой, творимой реальности.

**Философия образования** как наука, определяющая политику в сфере образования, **решает следующие задачи:**

- изучает социально-культурную сущность образования, выявляет место образования в обществе, раскрывает его источники и движущие силы, анализирует соотношение общечеловеческого и личностного в образовательной деятельности;
- изучает потребности личности, общества и государства в образовании;
- вырабатывает и задает педагогике общественный идеал образованного человека определённого общества и в соответствии с этим определяет цели образовательной деятельности;
- дает педагогике целостное представление о всех составляющих ее компонентах и целостном понимании педагогического процесса как процесса становления и развития человека;
- участвует в формировании новой парадигмы (нового образца) образования и перспектив его развития;
- разрабатывает практически ориентированную стратегию образования;
- на основе философской рефлексии помогает педагогике в анализе и выработке базовых оснований различных концепций образования;
- на основе методологической и прогностической функций создает возможность обсуждения путей и способов разрешения кризиса образования в России и формирования новой школы.

Таким образом, **философия и образование** не только тесно взаимосвязаны, но и дополняют друг друга, так как с разных сторон решают одну и ту же задачу — **формирование полноценной личности** современного общества.

### **3. Понятие «педагогика среды» и педагогика социального становления личности.**

Термин «педагогика среды» — термин не совсем ясный. Некоторые употребляют его в смысле определения всех воздействий, которые оказывает окружающая школу среда на учащихся в этой школе. Другие считают, что под педагогикой среды следует подразумевать лишь те воздействия в окружающей школу среде, которые так или иначе связаны со школьным воспитанием, согласуясь или расходясь с ним. Неясность в понимании среды по отношению к педагогике проистекает из-за отсутствия четкого анализа различных факторов, входящих в понятие среды.

Если мы попробуем произвести такой анализ по отношению к среде современного классового государства, то мы имеем две области воздействий среды: область педагогических воздействий и область стихийных воздействий, из которых каждая по своему влияет на формирование поведения членов данного общества. В первой области (специального воспитания) можно в свою очередь различить две части. Одной частью будет организованная в воспитательных целях среда (школа и целый ряд других типов организованного

воспитания); это то, что мы называем огосударствленным педагогическим процессом, организуемым государством и его органами, контролируемым и регулируемым последними в интересах господствующих классов данного общества. Другая часть ореды составляется из тех целевых воздействий на поведение членов данного общества, которые оказываются помимо государства со стороны различных общественных групп и классов. Эти воздействия чрезвычайно разнообразны по своим организационным формам по содержанию. Здесь мы можем встретить, с одной стороны, воспитательные мероприятия господствующих классов данного общества, формально находящихся вне контроля государства (например, партийное воспитание, детское и юношеское движения и т. д.); с другой стороны, соответствующие мероприятия других классов (например, религиозное воспитание, различные формы политического и семейно-бытового воспитания). Последние мероприятия можно условно назвать педагогикой других классов. Характерным признаком этой последней, отличающим ее от других воздействий среды, является сознательная деятельность людей, направленная к изменению поведения других людей в определенном направлении.

Но кроме этих двух, по существу педагогических, частей среды, существует еще третья, вероятно, наиболее мощная по своим формирующим социальное поведение возможностям. Она включает в себя, за исключением педагогических воздействий первых двух частей, все остальные воздействия, которые испытывает человек в процессе его жизни. Характерным для этой части воздействий является отсутствие целенаправленности в воспитательном смысле.

Сюда должны быть отнесены различные бессознательные воздействия одних людей на других (например, в процессе семейного воспитания), а также и воздействия, других элементов материальной среды, с которыми человеку приходится иметь дело в процессе его общественной и личной жизни. Те или иные производственные условия, которые создались и существуют вне воли отдельных лиц, а также те отношения, которые возникают между людьми в силу этих производственных условий, являются наиболее могучими воздействиями, определяющими собой поведение человека. Условия, например, отсталого крестьянского хозяйства с его примитивной техникой, с его зависимостью от стихийных сил природы, с его изолированностью в процессе общественного производства совершенно определенным образом формируют поведение земледельца. Само собой разумеется, что никакой цели в педагогическом смысле в этих взаимодействиях земледельца и окружающих его производственных и социальных условий нет. Эти воздействия находятся за пределами педагогических, хотя и являются их базой. Точно также условия жизни беспризорника, при которых он старается асоциальным путем добыть средства к существованию, накладывают чрезвычайно сильный отпечаток на все его поведение; но вряд ли кто может предполагать что-либо нарочитое в этих условиях, создающих психологию беспризорника. Совершенно такие же соображения можно было бы привести по отношению к социальному формированию поведения любой из общественных групп населения; и выяснить, что наиболее мощным рычагом, образующим поведение человека, является тот способ, с помощью которого он добывает средства к жизни и те социально-бытовые условия, в которых он живет. Надо, однако, при этом сказать, что влияние этих последних социально-бытовых условий не является фатальным для отдельного человека, и история показывает, что педагогика может противостоять этим влияниям, как весьма могучее средство.

Третья часть воздействий среды таким образом не носит в себе признаков педагогического процесса, т.е. особой целенаправленности на изменение поведения человека. По отношению к отдельному человеку действия этой части ореды не могут быть названы педагогикой среды и представляют собой процессы приспособления человека к окружающим условиям, независимым от педагогической воли или желания других людей.

Итак, в классовом обществе педагогические воздействия могут рассматриваться в виде двух основных частей: 1) педагогика господствующего класса — государственный

педагогический процесс, регулируемый государством и его органами, и 2) внесударственная педагогика, представляющая собой педагогические мероприятия всех классов данного общества. В задачи марксистской педагогики, стремящейся стать теорией воспитания в интересах пролетариата как господствующего класса, разумеется, входит изучение государственного основного педагогического процесса и ряда побочных педагогических процессов, протекающих вне государственного и так или иначе взаимодействующих с ним. Никакой особой школьной педагогики и педагогики среды, с нашей точки зрения, существовать не должно. Должна быть единая советская педагогика, которая рассматривает всю совокупность педагогических процессов, имеющих место в нашей социальной среде.

Что же касается неорганизованных в воспитательном смысле влияний широкой социальной среды на различные группы членов нашего общества, то, как это было уже указано, их изучение должно вестись другими науками, в частности. — социальной психологией.

Педагогика же, оставляя это изучение за пределами своего предмета, должна учитывать воздействия широкой социальной среды на отдельные звенья организованной воспитательной работы.

Человек как социальное существо развивается по законам природы и воспитывается с учетом потребностей определенной социальной среды, общества, индивида (К. Магер, Х. Мискес, М.А. Галагузова, А.В Мудрик, Б.Т. Лихачев и др.).

Это значит, что человек, с одной стороны, социально формируется в соответствии с его индивидуальностью, теми особенностями и возможностями, которые характерны именно для него {внутренняя личностная обусловленность}; с другой — формируется в соответствии с теми социальными условиями, в которых живет и реализует себя как личность (средовая обусловленность); с третьей — ориентирован в социальном становлении в соответствии с требованиями конкретного общества, его социокультуры, образа жизни (внешняя социальная обусловленность).

**Социальное саморазвитие человека.** Этот сложный закономерный процесс свидетельствует о том, что при определенных условиях имеет место и соответствующее социальное развитие человека.

Меняются условия, направленность и интенсивность социального развития. Именно от процесса социального самосовершенствования во многом зависит, какая именно сформируется личность из этого человека. Знание того, как происходит социальное саморазвитие индивида, позволяет воспитателю (родителю, лицу, его заменяющему, учителю и пр.) прогнозировать его динамику, изыскивать возможности направленного влияния на условия его протекания и через них на сам процесс.

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

Подраздел, изучающий причины социального отклонения в развитии и воспитании человека и определенных групп, возможности его предупреждения и преодоления (И.Г. Песталоцци, Е. Молленхауер, Ф.А. Дистервег, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский и др.). На социальные отклонения формируемой личности значительное влияние оказывают факторы индивидуальной предрасположенности, предшествующего этапа социального формирования, среды жизнедеятельности растущего человека и воспитание. Социальное становление не является стихийным следствием взаимодействия человека и среды. Большое место в нем принадлежит социальному воспитанию.

**По своей сути это — направленная деятельность воспитателя** (родителя, лица, его заменяющего, учителя, руководителя, наставника и др.) по созданию специальных условий для взаимодействия с воспитанником, воздействия на его сознание и чувства в

интересах достижения определенных социально-педагогических целей (Песталоцци, Дистервег, Галагузова, Лихачев, Мудрик и др.).

С древнейших времен философы и педагогики считали ранний детский возраст наиболее благоприятным для направленного воспитания человека, стимулирования его социального самосовершенствования. Это период наибольшей динамичности и гибкости в развитии ребенка, чем он и важен в воспитательном отношении. Всякие упущения, недоработки, перегибы, ошибки в социальном воспитании человека на ранних этапах его возраста незамедлительно отражаются на его становлении как личности. Издревле важнейшим считалось нравственное воспитание. Оно подчиняется тем нормам и правилам, которые сложились в данном обществе и признаны им. Усвоение их человеком с раннего возраста определяет его поведение и самопроявление в среде жизнедеятельности.

Именно нравственное начало в человеке выступает наиболее важной социальной основой, которая необходима ему для жизни и самореализации в конкретном обществе. На это обратил внимание П.А. Соколов (российский педагог конца XIX — начала XX вв.), анализируя истоки социально-педагогического направления в педагогике. Он подчеркивал, что известный немецкий философ И. Кант (1724—1804) идеалом социального формирования личности считал развитие истинно человеческой природы, подготовки ее к нравственно волевой деятельности в условиях общества.

В нравственных принципах, нормах и правилах государство, общество определяют социально-педагогические ценности, идеалы, требования к воспитанию человека. Нравственное воспитание включает социально-педагогический аспект, оно воздействует на содержание важнейшего направления социального воспитания — подготовку субъектов к жизни в обществе. Далеко не всегда педагоги готовы и способны прогнозировать социально-педагогические последствия своей воспитательной деятельности.

#### **4. Методы социально-педагогических исследований. Системный подход и использование методов других наук.**

Метод (от греч. *metodos* — путь, способ исследования) — ведущее средство получения нового знания, инструмент открытия объективных закономерностей окружающей действительности. Условно методы можно разделить на методы исследования социально-педагогической реальности и методы ее преобразования (СВ. Тетерский). Имеет право на существование и классификация, предложенная Ф.А. Мустаевой: методы исследования, методы воспитания и методы социально-психологической помощи. Принято деление методов исследования на теоретические и эмпирические. К теоретическим методам исследования относятся методы теоретического анализа, синтеза, моделирования. Роль теоретического анализа и синтеза в процессе познания чрезвычайно важна, без всеобъемлющего анализа, а также без умения объединять в законченное единство все многообразие явлений и процессов объективного мира нет и не может быть ни-какого познания. Анализ — это метод познания, содержанием которого является процесс мысленного расчленения на части предмета исследования, выявления свойств внутренних и внешних связей как изучаемого предмета, так и его частей. Синтез — это мысленное соединение выделенных путем анализа частей, сторон, свойств предмета исследования в некоторое новое мысленное образование, которое отражает существо изучаемого явления, причем целостная система как результат синтеза служит основой для дальнейшего познания предмета изучения. Однако синтез — это не простое суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникает системы связей, а образуется лишь хаотическое накопление отдельных связей. Моделирование — это метод создания и исследования моделей. Главным преимуществом моделирования является целостность представления информации об изучаемом явлении или процессе. В зависимости от целей исследования модели классифицируются по разнообразным принципам. К эмпирическим методам исследования относятся методы наблюдения, опроса, тестирования, эксперимента, социального проектирования. Наблюдение — активная форма чувственного познания, имеющая

целью накопление фактов, образование первоначальных представлений об объектах окружающего мира. Опросный метод — возможность получения значительного объема информации в короткие сроки в результате опроса, обусловленного особенностями конструирования включенных в опросный лист вопросов. Метод опроса используется в научном исследовании в различных формах: письменной (анкетирование), устной (беседа, интервью) и социометрической. Анкета представляет собой совокупность упорядоченных по содержанию и форме вопросов. Анкетирование как письменный опрос продуктивен, документален, гибок в получении и обработке информации. Существует несколько типов анкет. Открытая анкета содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов на выбор испытуемого. Анкета закрытого типа содержит готовые для выбора анketируемого ответы. Смешанная анкета содержит элементы той и другой, т. е. часть ответов предлагается на выбор и в то же время остается возможность свободной формулировки ответов для анketируемого. Одной из разновидностей анкет, широко используемых в системе педагогических наук, является анкета с балльной оценкой, или шкалирование. Шкалированием называется способ превращения качественных факторов в количественные ряды. Беседа — это диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. В живом контакте исследователя и испытуемого появляется возможность индивидуализации вопросов, их варьирования, дополнительных уточнений. Метод интервью основан на том, что исследователь задает тему для выяснения точки зрения испытуемого по изучаемому вопросу. Социометрический опрос — это измерение социальных отношений. Основное отличие социометрии от других разновидностей опроса состоит в возможности с ее помощью выявить взаимные чувства симпатии и неприязни между членами группы и на этой основе получить количественную оценку межличностных отношений в ней, определить социометрический индекс личности. Однако с помощью социометрического метода только фиксируются имеющиеся отношения в коллективе, но не объясняются; кроме того, при оценке даются не только имеющиеся, но и желаемые отношения. Тестирование — целенаправленное исследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно изучать характеристики личности и педагогических явлений и процессов. Метод тестирования используется в науке чаще всего как метод диагностики испытуемых. Как правило, тестирование осуществляется по тщательно отработанным стандартизированным вопросам и задачам со шкалами их значений. Различают тесты выявления у школьников элементарных умений, уровня обученности и воспитанности, тесты определения профессиональной предрасположенности. В педагогической психологии используются тесты достижений: креативные, проективные, личностные и др. Существуют различные виды тестов: тест напоминания, тест дополнения, альтернативный тест, выборочный, тест сличения, комбинированный тест и др. Наряду с очевидными преимуществами тестирования имеет и ряд недостатков: - относительная трудность создания хорошего теста, проверенного опытным путем, имеющего устойчивый коэффициент надежности; - причиной неправильного ответа на предложенное задание в ходе тестирования может быть не только недостаток необходимых знаний, но и неверное понимание задания испытуемым; - не всегда можно выяснить, как испытуемый нашел ответ: путем логических рассуждений или случайно. Изучение документов и продуктов деятельности школьников — обязательная составляющая социально-педагогического исследования. Следует помнить, что документы в зависимости от статуса классифицируются на официальные, исходящие от тех или иных органов власти, государственных и общественных учреждений и неофициальные (личные карточки, анкеты, заявления, жалобы), а также документы, составленные отдельными работниками, — отчеты, описания, статистические обобщения. Экспериментом (от лат. *experimentum* — проба, опыт) в науке называется метод исследования, предполагающий воспроизведение и изменение процесса или явления с целью его изучения в благоприятных условиях. Изменяя условия, в которых функционирует изучаемое явление или процесс, экспериментатор получает возможность проследить развитие отдельных сторон и связей явления и зафиксировать полученные результаты. Эксперимент служит проверке

гипотезы и уточнению отдельных выводов, а как одна из форм практики выполняет функцию критерия истинности научного познания в целом. Эксперимент позволяет установить или уточнить, научные факты, которые могут быть объяснены и обобщены с позиций научных теорий или же выступить основой для новых гипотез и теорий. В отличие от других методов исследования, только регистрирующих уже существующие явления и процессы, эксперимент их преобразует. В зависимости от цели различают: констатирующий эксперимент, при котором изучаются уже существующие явления и процессы; проверочный, или уточняющий эксперимент, при котором проверяется гипотеза исследования; преобразующий, или формирующий эксперимент, в процессе которого создаются новые педагогические явления. Различают три формы проведения эксперимента: мысленный, естественный и лабораторный. Мысленный эксперимент представляет собой воспроизведение опытных действий и операций в уме. Многократно проигрывая их, исследователь обнаруживает условия, при которых его работа будет осуществлена оптимально. Естественный эксперимент представляет собой научно организованную проверку выдвинутой гипотезы без нарушения педагогического процесса. Такой тип эксперимента избирается исследователем, когда необходимо проверить гипотезу в реальных условиях целостного педагогического процесса; более того, его ход и результат не будет иметь негативных последствий для его участников. Лабораторный эксперимент предполагает создание специальных условий для проверки авторских предположений, обеспечивает тщательное наблюдение за испытуемыми (иногда с применением специальной аппаратуры), точное измерение исследуемого явления. В технике проведения эксперимента чаще всего выделяют две группы испытуемых. Одна получает статус экспериментальной, другая — контрольной. В первой группе реализуется новое решение, во второй исследовательские задачи решаются традиционно. Экспериментатор получает возможность сопоставить два результата, доказывающих или опровергающих его гипотезу.

##### **5. Технология деятельности социального работника, его профессиональная работа и должностные обязанности. Этический кодекс социального педагога. Педагогическая культура специалиста социальной сферы и пути ее повышения.**

Общая модель действий социального работника в индивидуальной работе со случаем может быть представлена в следующем виде:

1-я стадия: Установление первичной связи и потребности клиента в изменениях (начальная стадия процесса)

Это первый контакт между социальным работником и клиентом. На данной стадии осуществляется первичная «оценка» ситуации клиента, формируется возможная гипотеза относительно проблемы, осуществляется ее идентификация в межсубъектном взаимодействии.

Важным элементом в первичном контакте являются отношения. Микроклимат, который устанавливается между социальным работником и клиентом, определяет в дальнейшем процесс взаимодействий. Поэтому проявление сердечности, сочувствия со стороны социального работника позволяет установить необходимые отношения.

На этой стадии социальный работник может столкнуться с тем, что клиент не осознает, в чем состоит его проблема, и не желает прикладывать усилий для необходимых изменений. Социальный работник может обратить внимание клиента на то, почему он отрицает существование проблемы и в ходе обсуждения тактично продемонстрировать клиенту ее наличие. Клиент должен быть поставлен перед этим доказательством. В том случае, если и после этого клиент не осознает необходимости изменений, социальный работник оставляет возможность клиенту вернуться к его проблеме в будущем, когда клиент сочтет нужным ее обсудить.

2-я стадия: Исследование и разъяснение проблемы.

На этой стадии клиент должен продолжать испытывать со стороны социального работника сочувствие, внимательность, сердечность. Однако может возникнуть сопротив-



ление со стороны клиента, нежелание продолжать контакт. Одной из причин данного сопротивления является непонимание языка, который используется в социальных службах, возможны несовпадения ожиданий клиента в отношении предоставляемой помощи

Однако социальный работник должен подвести клиента к осознанию, что данная социальная служба может быть полезной для него в сложившихся обстоятельствах. Это этап, когда происходит установление отношений между социальным работником и клиентом, позволяющих определить подходы к решению проблемы.

На этом этапе происходит установление между социальным работником и клиентом отношений, позволяющих определить подходы к решению проблемы.

### 3-я стадия: Предварительный контракт и мотивация

На этой стадии формулируется предварительный устный контракт о помощи и поддержке. Необходимым условием является самоидентификация субъекта с ролью клиента, а социальный работник должен осознать, что проблема находится в границах его компетенции.

Оценка социальным работником совместно с клиентом его ситуации. Установление социального диагноза. Работа над мотивацией клиента, поскольку если клиент не осознает мотивации к изменению, конструктивных изменений не произойдет.

Согласно исследованиям А. Пинкус и А. Минахан, существуют определенные силы, которые могут упрочить мотивацию, что дает социальному работнику возможность использовать определенные стратегии в работе над мотивацией:

- желание получить помощь;
- готовность добиваться положения и ресурсов;
- вера в достижение перемен;
- преодоление дискомфорта;
- реакция на угрозу ограничения статус-кво;
- альтруизм.

### 4-я стадия: Оценка

Оценка заканчивает начальную стадию работы социального работника с клиентом и начинает стадию определения и понимания проблемы. Такое понимание стадий условно, в реальной практике достаточно трудно выделить границы переходов от одной стадии к другой, однако необходимо соблюдение ряда последовательных действий.

На этапе оценки интервьюирование клиента социальным работником как метод получения информации может быть расширено и уточнено за счет посещения семьи клиента, анкетных опросов окружающих.

Цель состоит в том, чтобы как можно больше собрать различной информации для анализа ситуации клиента. Такой подход определяет начальную оценку ситуации клиента, которая впоследствии, в процессе взаимодействий между клиентом и социальным работником, может измениться.

Стадия оценки позволяет клиенту понять области своей проблемы относительно систем, составляющих его окружающую среду, социальному работнику — определить цели для вмешательства.

Первым инструментом социального работника является интервью. Так, например, интервьюирование семьи позволяет социальному работнику определить позиции членов семьи относительно ситуации, наметить проблемные области. При интервьюировании полезно отражать семейные связи в виде генограммы, это позволяет социальному работнику выявить и проследить связи и элементы системы.

При интервьюировании социальному работнику важно наблюдать такие факторы, как:

- действия личности;
- ситуация, в которой личность наблюдается;
- внешние факторы (телосложение, речевые характеристики, стиль одежды и т.д.);

- невербальные факторы (движение тела, глаз, жесты; выражение лица, индивидуальное пространство).

Непосредственное посещение клиента на дому дает много информации в результате прямого наблюдения его в естественных условиях жизнедеятельности, при этом необходимо выбрать проблему для обсуждения, чтобы в ней приняли участие как можно больше членов семьи. Ролевые позиции, отношения, ценности и нормы поведения должны стать предметом анализа и наблюдения со стороны социального работника, дать ему дополнительную информацию о ситуации клиента.

5-я стадия: Концептуализация проблемы

В процессе определения плана вмешательства могут быть поставлены краткосрочные и долгосрочные цели. Клиент принимает непосредственное участие в целеполагании, выбирает приоритеты, предлагает альтернативы.

В процессе выбора целей определяются приоритеты, чтобы облегчить ситуацию клиента, улучшить его социальное функционирование.

Социальный работник фиксирует стадии развития ситуации при терапевтическом контакте, рефлексировать изменения, вносит коррективы в план действий — все это отражается в индивидуальной истории клиента, которую должен вести социальный работник.

Социальный работник и клиент согласовывают:

1. определение цели, которой нужно достигнуть,
2. методы, которые нужно использовать,
3. задачи, которые предстоит решить для достижения цели.

Они совместно оценивают различные варианты решения проблемы, определяют объективно необходимые изменения и вмешательства. Часто клиент изначально склонен видеть в своей проблеме проявление своей личной неполноценности, поэтому его поведение может быть беспокойным и эмоциональным. В этой ситуации он не способен видеть, что его проблема имеет ряд компонентов, которые можно изменять в ту или иную сторону.

6-я стадия: Исследование стратегий решения и развитие плана вмешательства

При развитии плана вмешательства социальный работник выбирает эффективные стратегии, позволяющие изменять в позитивном направлении ситуацию клиента, при этом он выбирает приоритеты во взаимодействии либо с семьей, либо с группой, либо со средой.

Можно также применять техники комплексного подхода, используя ресурсы, как индивида, так и среды одновременно. Эти стратегии во многом будут определены той ролью, которую берет на себя социальный работник при решении проблем клиента.

Так, выбирая роль клинициста, социальный работник осуществляет индивидуальное вмешательство на уровне либо клиента, либо семьи. В ситуации семейных конфликтов он может выступать как посредник, выбирая одного из членов семьи для объяснения создавшейся ситуации, и т.д.

## **1. 7 Лекция №7 ( 2 часа).**

**Тема: «Сущность процесса социализации личности и социального воспитания»**

### **1.7.1 Вопросы лекции:**

1.1. Человек как объект и субъект социального развития. Понятие, сущность, содержание социально-педагогического процесса. Характеристика основных компонентов педагогики социального становления личности. Цели социально-педагогического процесса и основные способы их реализации.

1.2. Понятие «социализация личности». Соотношение понятий «воспитание» и «социализация».

1.3. Связь процесса социализации с общением и совместной деятельностью людей. Систематизация и индивидуализация как единство противоположностей. Первичная и

вторичная, регулируемая и спонтанная социализация. Либерализм и патернализм в социально-педагогическом процессе.

1.4. Важнейшие факторы социализации личности и современные подходы к их классификации. Источники и движущие силы социального становления человека. Роль природосообразности и культуросообразности в процессе воспитания и социализации личности. Влияние субкультуры, наследственных и врожденных особенностей человека. Теории влияния макро- мезо и микрофакторов. Саморегуляция и самоутверждение как факторы социального воспитания.

1.5. Виды социализации, ее стадии и ступени. Особенности возрастной социализации. Ювеногогика, андрогогика и геронтогогика как специальные разделы социальной педагогики. Понятие «социальная зрелость личности». Феномен зрелости человека в акмеологии. Условия достижения личностной зрелости.

1.6. Принципы конструирования процесса социального воспитания.

1.7. Проблема целеполагания, индивидуального и дифференцированного подхода.

1.8. Тенденции и перспективы социализации в современных условиях

### 1.7.2 Краткое содержание вопросов:

**1. Человек как объект и субъект социального развития. Понятие, сущность, содержание социально-педагогического процесса. Характеристика основных компонентов педагогики социального становления личности. Цели социально-педагогического процесса и основные способы их реализации.**

*Социализация* – процесс становления личности, в котором происходит усвоение индивидом языка, соц. ценностей и опыта, культуры, присущие данному обществу и воспроизводство им социального опыта и социальных связей. *Человек как объект С-ии*. Содержание процесса С-ии определяется заинтересованностью общества в том, чтобы человек успешно овладел различными ролями (полоролевая социализация, семейная социализация, профессиональная социализация). Эмиль Дюркгейм рассматривал процесс С-ии, полагая, что активное начало в нем принадлежит обществу и оно является субъектом С-ии. Поэтому оно стремится сформировать человека по своему образцу. Толкотт Парсонс на основе этого разработал социальную теорию функционирования общества. Он определил универсальную задачу С-ии – сформировать у вступающих в общество «новичков» как минимум чувство лояльности, как максимум чувство преданности в процессе общения со значимыми другими. В результате этого следования общепринятым нормам человек становится частью его мотивационной структуры, его потребностью. С их точки зрения социализация – процесс освоения роли и ожидаемого поведения в отношении с семьей и обществом и развития удовлетворительных связей с другими людьми. *Человек как субъект С-ии*. В основу этого подхода легли концепции американских ученых: Чарльз Кули (теория «Зеркального Я» и малых групп) – индивидуальное Я приобретает социальное качество в коммуникациях. Уильям Томас и Флориан Знанецкий – их положение: социальные явления и процессы следует рассматривать как результат сознательной деятельности человека. Джордж Мид – социальный индивид является источником движения и развития общества. С их общей точки зрения социализация – система коммуникационного взаимодействия общества и индивида. Субъектом С-ии человек становится субъективно, т.к. на протяжении всей жизни на каждом возрастном этапе перед ним встают задачи для решения которых он более/менее осознанно/неосознанно ставит перед собой соответствующие цели, т.е. проявляет свои субъектность (позицию) и субъективность (индивидуальное своеобразие).

Понятие «процесс» обозначает прохождение, продвижение. Под процессом понимается последовательная смена состояний, закономерно следующих друг за другом, представляющих непрерывное единое движение. Единство движения сохраняется за счет сохранения изменяющегося объекта в процессе. Если изменяющийся объект педагогиче-

ский, то и процесс называется педагогический. Определения понятия «педагогический процесс»: а) специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, для решения развивающих и образовательных задач (В.А. Сластенин); б) совокупность последовательных действий учителя и ученика (воспитателя и воспитанника) с целью образования, развития и формирования личности последнего (Т.А. Стефановская). Выражение «педагогический процесс» введено П.Ф. Каптеревым (1849—1922). Им же раскрыты его сущность и содержание в труде «Педагогический процесс» (1904). Под педагогическим процессом он понимал «всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу» и выделял внутренний и внешний социально-педагогический процесс. Идеал Фазы движения к идеалу как к цели процесса имеют внутреннюю и внешнюю стороны. Внутренний педагогический процесс, по мнению Каптерева, представляет собой «процесс саморазвития человека, определяемый свойствами организма. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием — действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершаться по органической необходимости, а не по указаниям со стороны». Внутренний педагогический процесс может отражать: а) общую картину развития человека, как его движение к идеалу (образцу, цели) процесса (это теоретический подход к понятию «процесс» - общее); б) развитие, обучение и воспитание конкретного человека, его свойств, качеств с учетом его индивидуальности (практический подход – единичное); в) своеобразие развития человека, относящегося к нетипичной группе, например, становление и воспитание человека с проблемами слуха, зрения, отклонениями в психическом развитии (специфическое, как исключения из единичного). Внешний педагогический (образовательный) процесс, по мнению Каптерева, представляет собой передачу «старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, прежде жившего и ныне живущего, объединены в одном слове «культура», то образовательный процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему». По отношению к человеку внешний педагогический процесс может рассматриваться как: а) процесс воспитания – как воздействия на человека (коррекции воспитания, перевоспитания, исправления) человека вообще, решение частной педагогической задачи. В этом заключается технологическая сторона воспитательной деятельности; б) процесс воспитания конкретного человека, решение определенной воспитательной задачи — реализация частной технологии воспитательной работы; в) процесс решения частной воспитательной задачи в работе с определенной категорией людей, например с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии, воспитании и пр. В этом случае он отражает специальный технологический процесс воспитательной деятельности. Социально педагогический процесс - это взаимодействие социального работника и клиента, направленное на решение социальной проблемы последнего педагогическими средствами в специальных или естественных условиях среды. Целью процесса, по отношению к отдельному человеку, является направленное воздействие, поддержка, побуждение, помощь, позволяющие ему (этому человеку) решить свою социальную проблему. Социально-педагогический процесс, это целесообразная последовательность действий (социально-педагогическая деятельность) социального работника взаимодействия его с клиентом. Последовательность действий и взаимодействие обеспечивают достижение социально-педагогической цели (внешний процесс). Достижение цели приводит к развитию (качественное изменение) соответствующего социально-педагогического явления (социализации человека, социальных качеств личности и пр. - внутренний процесс).

Социально-педагогический процесс представляет собой единство и взаимообусловленность внутреннего и внешнего процессов. При этом внешний строго согласует-

ся с внутренним (его потребностями, возможностями, динамикой изменения) и обеспечивает его наиболее целесообразное развитие. Системообразующим, фактором социально-педагогического процесса выступает его цель (социальный идеал) и обусловленная его соответствующая социально-педагогическая деятельность. Основная единица его — это социально-педагогическая задача и способы ее решения.

Любой процесс состоит из стадий, периодов его развития (изменения). Исследования возрастной периодизации психического развития человека с использованием моральных дилемм продолжил Л. Колберг. Он выделял следующие уровни нравственного развития: Преднравственный уровень (от 4 до 10 лет). На этом уровне поступки определяются внешними обстоятельствами и точка зрения других людей не учитывается. 1. На первой стадии этого уровня суждения выносятся на основе того, будет ли поступок наказан или удостоится похвалы. 2. На второй стадии суждение о поступке выносится в связи с той пользой, которую благодаря ему можно будет извлечь. Конвенциональный уровень (от 10 до 13 лет). Поступки оцениваются в соответствии с нормами, принятыми в обществе. Ребенок ориентируется на оценки других людей. 3. На третьей стадии главным критерием суждения является одобрение или неодобрение других людей. 4. На четвертой стадии ребенок ориентируется на общепринятые нормы и законы. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) оценивается Колбергом как истинная нравственность, поскольку человек исходит из своих собственных критериев, что предполагает высокий уровень мыслительного развития. 5. На пятой стадии суждение о поступке основано на уважении прав человека и признании демократических норм. 6. На шестой стадии основным судьей является совесть, независимо от мнения других людей и общепринятых норм. У детей, начиная с 13-летнего возраста, преднравственный уровень вытесняется конвенциональным и, в меньшей мере, постконвенциональным. Колберг отмечает, что многие люди так и не переходят на четвертую стадию нравственного развития, а шестой стадии достигают только 10 % людей старше 16-летнего возраста. Внешний социально-педагогический процесс. Эффективность реализации возможностей внутреннего во многом определяется внешним социально-педагогическим процессом.

Внешний СПП (социально-педагогический процесс) имеет следующую структуру: 1. Подготовительный этап (исследовательско-диагностический). 2. Моделирование, прогнозирование, проектирование, практическая реализация. 3. Анализ результата (итоги). Исследование, диагностика и выявление индивидуальности объекта воздействия. Социально-педагогическая деятельность адресна, ориентирована на конкретного клиента. Диагностика состоит из: - выявления индивидуальных особенностей социальной проблемы, в которую попал клиент; - индивидуальные возможности клиента, его внутренние ресурсы; - особенности позиции человека по отношению к самореализации; - условия среды, в которых находится клиент. Часто необходима комплексная диагностика (врач, психолог, соц. раб.). На основе результатов диагностики можно: - создать социально-педагогическую характеристику клиента; - описать основные социально-педагогические проблемы; - определить рекомендации по работе с клиентом (проявление клиентом своей проблемы; предостережения; советы для оптимального взаимодействия). Моделирование, прогнозирование, проектирование. Основываясь на информации исследования и диагностики, на личном опыте и интуиции, социальный педагог строит модель ситуации. На основе анализа процессов модели прогнозирует: - динамику внутренней позиции клиента по отношению к своему саморазвитию; - целостное или частичное изменение позиции клиента к собственному саморазвитию; - способность соц. педагога обеспечить достижение прогнозируемой цели. В проектные действия входят: целеполагание, выбор средств (технологий). Цель социально-педагогического процесса — это то, к чему следует стремиться социальному работнику во взаимодействии с клиентом. Цель, это социальный идеал, к которому нужно приблизить клиента. В соответствии с целью определяются задачи.

## **2. Понятие «социализация личности». Соотношение понятий «воспитание» и «социализация».**

Воспитание – это социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Категория «воспитание» – одна из основных в педагогике. Выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле – как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.). Таким образом, воспитание – это целенаправленное формирование личности на основе формирования 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявления отношения и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д.).

Разрабатывая общую концепцию гуманизма, воспитывающего обучения, направленного на формирование полноценной активной личности, особое внимание обращается, по мнению В.С. Мухиной, на формирование у ребенка отношения к правам и обязанностям, принятым в обществе. Специалисты предлагают идею обращения обязанностей детей в их права, осознание и понимание которых поднимает самоуважение ребенка.

Согласно А.В. Петровскому, развитие личности может быть представлено как единство непрерывности и прерывности. «Непрерывность в развитии личности выражает относительную устойчивость в закономерности её перехода от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к её взаимодействию с другими, соединили системами. В данном случае – с принятой в обществе системой образования».

Социализация – это процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных разнонаправленных обстоятельств жизни, так и в условиях образования и воспитания – целенаправленного, педагогически организованного, планомерного процесса и результата развития человека.

По Петровскому, вся ситуация социального развития определяет личностное развитие человека, проходящее состояние адаптации, индивидуализации и интеграции как макро- и микрофаз. Анализ основных положений, характеризующих процесс развития ребенка, показывает, что реально все рассматриваемые линии взаимообусловлены, взаимосвязаны; это означает, что только их совместное осуществление составляет такое прогрессивное изменение, которое может быть названо психическим личностным развитием человека в полном смысле этого слова.

Вместе с тем подчеркивается, что это развитие происходит под воздействием социальной среды, общности в определенной ситуации и прежде всего в ситуации обучения и воспитания. Это соотносится с тем, что все положения прогрессивной педагогической психологии акцентируют важность развивающего, воспитывающего обучения средствами всех учебных предметов.

Развитие человека происходит в его взаимодействии с другими людьми, в деятельности, в процессе обучения и воспитания, и это одно из основных положений педагогической психологии.

Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается и обучается. Это значит, воспитание и обучение за-

ключается в самом процессе развития ребенка, а не надстраивается над ним; личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера и т.д. не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка». Отсюда следует психологический тезис необходимости специальной организации учения школьника как его учебной деятельности. Однако сегодняшний школьный процесс, учебная деятельность переживают достаточно сложный период, как и всё наше общество.

**3. Связь процесса социализации с общением и совместной деятельностью людей. Систематизация и индивидуализация как единство противоположностей. Первичная и вторичная, регулируемая и спонтанная социализация. Либерализм и патернализм в социально-педагогическом процессе.**

В концентрированном виде этот подход представлен в типичном определении социализации, данном в Международном словаре педагогических терминов (Г. Терри Пейдж, Дж. Б. Томас, Алан Р. Маршалл, 1987): «Социализация - это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом и развития удовлетворительных связей с другими людьми». В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т. п. Автором термина «социализация» является американский социолог Ф.Г. Гиддингс, который в 1887г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, - «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни». К середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Почти до 60-х гг. XX в., говоря о социализации, почти все ученые имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Лишь в последние десятилетия изучение социализации распространилось на взрослость, и даже старость. В социологической и философской науке существуют различные подходы к определению сущности процесса социализации. Так, например, Л.П. Буева считает, что социализация означает процесс социального становления человеческого индивида, формирование его социальной сущности. Социализация - это путь усвоения человеком культуры. В процессе социализации индивид обретает собственное «Я». Он становится личностью, связанной системой оценок, убеждений, привычек и поведения. В процессе социализации среда влияет на развитие личности как целенаправленно, преднамеренно, так и непреднамеренно. Проблемам формирования личности в процессе социализации уделено значительное место в исследованиях Ч.Х. Кули (теория «зеркального Я»), Дж.Г. Мида (концепция «обобщенного другого»), А. Халлера (теория «значимого другого»), З. Фрейда (психоанализ), Ж. Пиаже (теория когнитивного развития), Э. Эриксона, описавшего состояние «Я - меня», при котором значимый «другой» очень важен для развития личностного ролевого поведения. Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации (хотя, конечно же, такое разделение, во - первых, весьма условно, а во - вторых, довольно огрублено). Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван субъект - объектным (общество - субъект воздействия, а человек - его объект). У истоков этого подхода стояли французский ученый Эмиль Дюркгейм и американский - Талкот Парсонс. Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого. Этот подход можно определить как субъект - субъектный. Основоположниками такого подхода можно считать американцев Чарльза Кули и Джорджа Герберта Мида. основываясь на субъект - субъектном подходе социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что

происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Эмиль Дюркгейм, рассматривая процесс социализации, полагал, что активное начало в нем принадлежит обществу, и именно оно является субъектом социализации. «Общество, - писал он, - может выжить только тогда, когда между его членами существует значительная степень однородности». Поэтому оно стремится сформировать человека «по своему образцу», т.е. утверждая приоритет общества в процессе социализации человека, Э. Дюркгейм рассматривал последнего как объекта социализирующих воздействий общества. Взгляды Э. Дюркгейма во многом стали основанием разработанной Талкоттом Парсонсом развернутой социологической теории функционирования общества, описывающей, в том числе и процессы интеграции человека в социальную систему. Т. Парсонс определял социализацию как «интернализацию культуры общества, в котором ребенок родился», как «освоение реквизита ориентации для удовлетворительного функционирования в роли». Универсальная задача социализации - сформировать у вступающих в общество «новичков», как минимум, чувство лояльности и, как максимум, чувство преданности по отношению к системе Теории Э. Дюркгейма и Т. Парсонса оказали и продолжают оказывать большое влияние на многих исследователей социализации. До сего времени многие из них рассматривают человека лишь как объект социализации, а ее саму как субъект - объектный процесс (где субъектом выступает общество или его составляющие). Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнографы, социологи, психологи, криминологи, представители других наук.

Социализация делится на первичную и вторичную. Первичную и вторичную социализацию в научной литературе связывают:

1. с первой и второй половиной жизни;
2. с формальными и неформальными институтами.

Это два разных подхода к трактовке данных понятий. В первом случае говорится о том, что первичная социализация – это обучение социальным нормам в первой половине жизни, то есть в детстве и юности, а вторичная социализация захватывает зрелость и старость, то есть вторую половину жизни. Такой способ деления процесса социализации называют формально-хронологическим.

Другие ученые считают, что первичная социализация, как и вторичная, продолжается всю жизнь, и они не делятся по половинам жизни. Критерий здесь нормативно-содержательный, а именно: первичная социализация протекает под влиянием неформальных агентов (родителей и сверстников), а вторичная – под влиянием норм и ценностей формальных агентов, или институтов социализации, то есть школы, производства, армии, милиции и т.д.

Вторая точка зрения может быть более убедительна тем, что в мировой социологии традиционно употребляются термины «первичная» и «вторичная». В начале XX века выдающийся американский социолог Ч. Кули, один из основоположников теории социализации, ввел термины «первичная группа» (знакомые люди) и «вторичная группа» (незнакомые люди, представители формальных институтов).

Первичные группы – это малые контактные сообщества, где люди знают друг друга, где между ними существуют неформальные, доверительные отношения (семья, соседская община). Вторичными группами называются большие социальные множества людей, между которыми существуют только формальные отношения.

Первичная группа – семья, группа ровесников. Вторичная группа – армия, школа, институт, суд и др.

Таким образом, первичная социализация протекает в первичных группах, а вторичная – во вторичных группах. Первичные социальные группы – это сфера личностных отношений, то есть неформальных. Вторичные социальные группы – это сфера социальных, деловых отношений, то есть формальных контактов.



Формальными называются такие контакты или взаимоотношения, содержание, порядок, время и регламент которых регулируется каким-либо документом. Пример – армия. Неформальными – взаимодействия между двумя и большим количеством людей, содержание, порядок и интенсивность которых не регулируются никаким документом, но определяется участниками самого взаимодействия. Пример – семья.

Обе группы – первичная и вторичная, – как и оба типа отношений (неформальные и формальные), жизненно необходимы человеку. Однако время, уделяемое им, и степень их влияния по-разному распределяются на разных отрезках жизни. Для полноценной социализации индивиду необходим опыт общения в тех и других средах. Таков принцип разнообразия социализации: чем гетерогеннее опыт общения и взаимодействия индивида, тем полноценнее протекает процесс социализации.

**4. Важнейшие факторы социализации личности и современные подходы к их классификации. Источники и движущие силы социального становления человека. Роль природосообразности и культуросообразности в процессе воспитания и социализации личности. Влияние субкультуры, наследственных и врожденных особенностей человека. Теории влияния макро- мезо и микрофакторов. Саморегуляция и самоутверждение как факторы социального воспитания.**

Социализация, как уже отмечалось, осуществляется в различных ситуациях, возникающих в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное влияние этих обстоятельств на человека требует от него определенного поведения и активности. Факторами социализации и называют такие обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации. Как много обстоятельств, вариантов их сочетания, так много и факторов (условий) социализации. Можно даже утверждать, что они еще не все известны, а те, которые мы знаем, не до конца изучены.

В отечественной и западной науке имеются различные классификации факторов социализации. Однако мы считаем наиболее логичной и продуктивной для педагогики ту, которую предложил А.В.Мудрик. Он выделил основные факторы социализации, объединив их в три группы:

макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство), которые влияют на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей, живущих в определенных странах; мезофакторы (мезо - средний, промежуточный) - условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос как фактор социализации); по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.); микрофакторы, к ним относятся те, которые оказывают непосредственное влияние на конкретных людей: семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание - учебные, профессиональные, общественные и др.

Микрофакторы, как отмечают социологи, оказывают влияние на развитие человека через так называемых агентов социализации, т.е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе, учебе и службе в армии. В зрелом возрасте добавляются собственные дети, а в пожилом - и члены их семей. И. С. Кон совершенно справедливо утверждает, что нет иерархии агентов социализации по степени их влияния и значимости, которая бы не зависела от общественного строя, системы родства и структуры семьи.

Социализация осуществляется с помощью широкого набора средств, специфичных для определенного общества, социального слоя, возраста человека. К ним можно отнести способы вскармливания младенца и ухода за ним; методы поощрения и наказания в семье,

в группах сверстников, в учебных и профессиональных группах; разнообразные виды и типы отношений в основных сферах жизнедеятельности человека (общение, игра, познание, предметно-практическая и духовно-практическая деятельности, спорт). Исследования показывают, что чем лучше организованы социальные группы, тем больше возможностей оказать социализирующее влияние на личность. Однако социальные группы неравнозначны по своей возможности оказать воздействие на личность в различные этапы ее онтогенетического развития. Так, в раннем и дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает семья. В подростковом и юношеском возрастах увеличивается и оказывается наибольшее действенным влияние групп сверстников, в зрелом же возрасте на первое место по значимости выходит сословие, трудовой или профессиональный коллектив, отдельные личности. Есть факторы социализации, ценность которых сохраняется на протяжении всей жизни человека. Это нация, ментальность, этнос.

В последние годы все большее значение ученые придают макрофакторам социализации, в том числе и природно-географическим условиям, поскольку установлено, что они как прямым, так и опосредованным способом оказывают влияние на становление личности. Знание макрофакторов социализации позволяет понять специфику проявления общих законов развития индивида как представителя *Homo sapiens* (рода человеческого), убедиться в могуществе воспитания. Сегодня становится понятным, что без учета влияния макрофакторов социализации нельзя разработать научно обоснованную даже региональную программу социализации и воспитания подрастающего поколения, не говоря уже о государственной и межгосударственной.

Отдавая должное роли социализирующего воздействия макрофакторов, больших и малых групп, необходимо учитывать, что наибольшее влияние на личность оказывает другая личность, являющаяся для нас референтной и авторитетной. Если в течение длительного времени при рассмотрении процессов социализации факторы только назывались, а в лучшем случае моделировалось их влияние на человека, то сейчас чаще говорится о том, что факторы социализации - это развивающая среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным. Она должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста. В ней должны быть заложены возможности для самореализации свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения наслаждения от совместных действий и общения, от жизнедеятельности в целом.

Факторы социализации являются одновременно и средовыми факторами формирования личности. Однако в отличие от социализации факторы формирования личности дополняются еще биологическим фактором. Ему в зарубежной педагогике в целом ряде случаев отводится первостепенная роль. Так, по мнению отдельных ученых, среда, обучение и воспитание являются лишь условиями для саморазвития, проявления природно-обусловленных психических особенностей. В подтверждение своих выводов они ссылаются на данные сравнительного изучения развития близнецов. Действительно, влияние биологического фактора на формирование личности игнорировать нельзя уже потому, что человек - это живой организм, жизнь которого подчинена как общим законам биологии, так и специальным законам анатомии и физиологии. Но по наследству передаются не качества личности, а определенные задатки. Задатки - природная расположенность к той или иной деятельности. Различают задатки двух видов - общечеловеческие (строение мозга, центральной нервной системы, рецепторов); индивидуальные различия природных данных (особенности типа нервной системы, анализаторов и т.п.).

Отечественная педагогика не отрицает влияния биологического фактора на формирование личности, но и не отводит ему решающей роли, как это делают бихевиористы. Разовьются ли задатки, станут ли они способностями - это зависит от социальных условий, обучения и воспитания, т.е. влияние наследственности всегда опосредуется обучени-

ем, воспитанием и социальными условиями. Этот тезис верен и в отношении индивидуальных различий, лежащих в основе индивидуальных способностей.

Таким образом, природные особенности являются важными предпосылками, факторами, но не движущими силами формирования личности. Мозг как биологическое образование является предпосылкой появления сознания, но сознание - продукт общественного бытия человека. Чем сложнее по своему психическому строению образование, тем меньше оно зависит от природных особенностей. Природные особенности обуславливают разные пути и способы формирования психических свойств. Они могут влиять на уровень, высоту достижений человека в какой-либо области. При этом их воздействие на личность не прямое, а косвенное. Ни одна врожденная особенность не является нейтральной, так как она социализируется, пронизывается личностным отношением (например, карликовость, хромота и т.п.). Роль природных факторов неодинакова на разных возрастных этапах: чем меньше возраст, тем в большей мере природные особенности сказываются на формировании личности.

В то же время нельзя переоценивать и роль социальных факторов формирования личности. Еще Аристотель писал, что "душа - есть неисписанная книга природы, опыт наносит на ее страницы свои письмена". Д.Локк считал, что человек рождается с душой чистой, как доска, покрытая воском. Воспитание пишет на этой доске, что ему заблагорассудится (*tabula rasa*). Французский философ К. А. Гельвеций учил, что все люди от рождения обладают одинаковым потенциалом для умственного и нравственного развития и различия в психических особенностях объясняются исключительно различным влиянием среды и различными воспитательными воздействиями.

Социальная среда понимается в этом случае метафизически, как что-то неизменное, фатально предопределяющее судьбу человека, а человек рассматривается как пассивный объект влияния среды. Переоценка роли среды, утверждение, что развитие человека определяется средой (Гельвеций, Дидро, Оуэн), привело к заключению: чтобы изменить человека, надо изменить среду. Но среда - это прежде всего люди, поэтому получается замкнутый круг. Чтобы изменить среду, надо изменить людей. Однако человек не пассивный продукт среды, он тоже влияет на нее. Изменяя среду, человек тем самым изменяет самого себя. Изменение, развитие осуществляется в деятельности.

Признание деятельности личности ведущим фактором ее формирования ставит вопрос о целенаправленной активности, саморазвитии личности, т.е. непрерывной работе над собой, над собственным духовным ростом. Саморазвитие обеспечивает возможность последовательного усложнения задач и содержания образования, реализации возрастного и индивидуального подходов, формирования творческой индивидуальности школьника и в то же время осуществления коллективного воспитания и стимулирования самоуправления личностью своим дальнейшим развитием.

Человек развивается в той мере, в какой он "присваивает человеческую действительность", в какой он овладевает накопленным опытом. Это положение имеет большое значение для педагогики. Формирующие влияния среды, обучения и воспитания, природных задатков становятся факторами развития личности только через посредство ее активной деятельности. "Человека, - пишет Г. С. Батищев, - нельзя "сделать", "произвести", "вылепить" как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне - но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность и исключительно через механизм этой его собственной - совместной с другими людьми деятельности он формируется в то, чем делает его эта (общественная, в своей сущности коллективная) деятельность (труд)..."

Характер развития каждой личности, широта, глубина этого развития при одинаковых условиях обучения и воспитания зависят главным образом от ее собственных усилий, от той энергии и работоспособности, которые она проявляет в различных видах деятельности, разумеется, с соответствующей поправкой на природные задатки. Именно этим во многих случаях объясняются те различия в развитии отдельных людей, в том числе и

школьников, которые живут и воспитываются в одних и тех же средовых условиях и испытывают примерно одни и те же воспитательные воздействия.

Отечественная педагогика исходит из признания того, что свободное и гармоничное развитие личности возможно в условиях коллективной деятельности. Нельзя не согласиться с тем, что при определенных условиях коллектив нивелирует личность. Однако, с другой стороны, индивидуальность может быть развита и найти свое проявление только в коллективе. Организация различных форм коллективной деятельности (учебно-познавательной, трудовой, художественно-эстетической и др.) способствует проявлению творческого потенциала личности. Незаменима роль коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности, ее социальной гражданской позиции. В коллективе в условиях сопереживания, осознания личностной сопричастности взаимодействующих людей осуществляется эмоциональное развитие. Коллектив с его общественным мнением, традициями, обычаями незаменим как фактор формирования обобщенного положительного опыта, а также социально значимых умений и навыков общественного поведения.

**5. Виды социализации, ее стадии и ступени. Особенности возрастной социализации. Ювеногогика, андрогогика и геронтогогика как специальные разделы социальной педагогики. Понятие «социальная зрелость личности». Феномен зрелости человека в акмеологии. Условия достижения личностной зрелости.**

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

Социализация рассматривается как **процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности.**

Как **процесс**, она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека с социокультурной средой обитания, адаптации к ней и самореализации в ней с учетом индивидуальных возможностей. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит.

Как **условие** – это свидетельство наличия того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности.

Как **проявление** – это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. Через проявление судят об уровне социального развития.

Как **результат** – она является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом. Ребенок в своем развитии может отставать или опережать своих сверстников. В этом отношении

социализация как результат характеризует социальный статус ребенка по отношению к его сверстникам.

По своей сущности в процессе социализации происходит передача обществом и усвоение индивидом социально-исторического опыта, культуры, правил и норм поведения, ценностных ориентации. Овладение социальным опытом и культурой является естественной необходимостью, так как общество существует посредством передачи новым поколениям исторического опыта, а индивид существует как человеческое существо, как личность только благодаря социализации. В процессе нее реализуются индивидуальные предрасположенности человека к социальному совершенству.

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

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

**Негативные предрасположения** – это то своеобразие человека, которое либо ограничивает его в возможностях социального развития, либо имеет четко выраженный отрицательный социальный характер, что может негативно сказаться в его социальном развитии.

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

Сторонники **биогенного (биогенетического)** направления считают, что развитие человека предопределено наследственностью. Они считают, что именно наследственность определяет, кем может стать в будущем этот человек. С позиции науки такой подход не имеет достаточных оснований. Наследственность определяет только возможное, но еще не достаточное для социального развития личности, нужны еще соответствующие условия для их реализации и определенная, порой значительная личная роль человека.

Отрицательные предрасположения от наследования в семьях риска, когда один или оба из родителей являются алкоголиками, наркоманами, имеют отклонения в психике и другие, являются условиями, которые могут быть трансформированы в сдерживающие факторы в процессе роста ребенка. Направленная работа с такими детьми, предупреждение в создании условий, которые могли бы стимулировать развитие у них негативных предрасположений, превращение их в личностную реальность, позволяют предупреждать или в значительной степени сдерживать возможность их социально-негативного развития и воспитания. В этом, по своей сущности и проявляется профилактическая социально-педагогическая работа с конкретным ребенком. Она предусматривает социально-педагогическую работу не только с ним, но и с его непосредственным окружением, прежде всего с родителями (лицами их заменяющими).

Сторонники **социогенного (социогенетического)** направления в педагогике считают, что человек с рождения очень динамичен и из него можно «лепить» все, что угодно воспитателю. Однако реальная жизнь такова, что далеко не все можно сформировать и развить у ребенка, что хочет воспитатель. Если ребенок не имеет предрасположения к тому, что у него развивают, перспективы будут ограничены. Имеют место факты, когда воспитатель, не реализовав собственный позитивный потенциал в развитии и воспитании ребенка, формирует у него качества, которые впоследствии негативно скажутся в саморазвитии и самореализации. Характерно, что если не считаться с возможностями ребенка, то

можно «сломать» его, разрушить личность. Последствия такой воспитательной работы иногда могут привести к серьезным социальным и личностным проблемам, когда требуется значительная помощь психиатра или психолога в исправлении.

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

Выделяют факторы, существенно влияющие на процесс социализации человека, а также агенты, при чьей помощи он реализуется.

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

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

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

**Десоциализация** – (от фр. des... – приставка, означающая уничтожение, удаление чего-либо + социализация) – утрата человеком по каким-либо причинам или под воздействием неблагоприятных для его жизнедеятельности факторов (например, длительные болезни, отпуск, изоляция от естественной среды, сильная травма головы, дискомфортные для этого человека условия самопроявления и пр.) социального опыта, отражающаяся на его самореализации в среде жизнедеятельности.

Основные причины десоциализации, обусловлены различными факторами. Особое место принадлежит **личностным, средовым и воспитательным** факторам.

**Личностные факторы** характеризуются потенциалами и состоянием человека, сдерживающими проявление его активности в естественной для него среде, самоограничениями, либо сменой характера привычной для него деятельности, способствующей приобретению иного социального опыта. Состояние организма, создает настроение, желание и способность проявлять себя в определенной деятельности. Негативное (нездоровое) состояние организма, сказывается на желаниях, интересах и способности проявлять естественную для человека активность.

**Средовые факторы** характеризуют нетипичные для данного человека условия, сказывающиеся на его способности проявлять естественную активность. К таким факторам относятся преимущественно: новизна обстановки; давление со стороны коллектива, группы, отдельной личности.

**Воспитательные факторы** характеризуют результат или особенности воспитательной деятельности, негативно сказывающиеся на самопроявлении человека. Как результат ребенок не может проявлять себя в какой-либо обстановке, в присутствии определенных лиц. Такая воспитательная деятельность может формировать определенную активность, не соответствующую возможностям ребенка и сдерживающую его проявление в среде.

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

## **6. Принципы конструирования процесса социального воспитания.**

Современное образование становится эмансипирующим, поддерживающим, интегрирующим, предполагая открытость, гибкость, включая индивидуальный контакт и сокращение властной дистанции. Принцип универсальности, фундаментальности и синтеза означает единство классической и неклассической моделей на базе университетского образования, фундаментальное образование в терминах федерального государственного стандарта универсально, соответствует международным стандартам. **Принцип демократизма** предполагает антропологический поворот в науке и образовании, этические ценности демократии, толерантности, социального равенства, партнерства, сотрудничества; диалог культур, антиавторитаризм. Смысл принципа демократизма – в оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса, диверсификации образовательных услуг; принцип антропологизма выступает в качестве центрального методологического принципа профессиональных и образовательных программ, интеграции наук о человеке.

**Принцип инновационности, непрерывности, информационности** есть идея выбора образовательных программ и траекторий обучения, профессиональных возможностей, плюрализма стилей, конкурентоспособности, модальных изменений, специализации. Наконец, **инвайронментальный принцип** означает, что учебное заведение должно моделировать жизнь, включая адаптацию к социальным изменениям, профессиональную ориентацию, социальную интеграцию личностных интересов, быть посредником между стратегиями центра и функциональной специализацией на местах, использования университетского потенциала в региональной инфраструктуре.

Во всяком случае важнейшая стратификационная и стабилизирующая роль системы постнеклассического образования – преодоление монолога культур, переход к конструктивному диалогу, а с точки зрения косвенных следствий – оттеснение девиантных, суицидальных субкультур, поддержка таланта, жизненного успеха, возрождение среднего класса. Отношения преподавателя и студента утрачивают характер принуждения, переходя к сотрудничеству, взаимопомощи. Школа реализует молодежную политику на индивидуальном и групповом уровне, приоритетном осуществлении интервенции в молодежные субкультуры. Это надо понимать так, что педагог выступает прежде всего как социальный работник, и лишь затем осуществляет роль социального менеджера в жизни молодого человека, оказывая ненавязчивое влияние на изменение ценностных мотиваций, поиск личностных ресурсов. Следуя логике методологических принципов конструирования условий постнеклассической системы высшего образования, поддержим идеи упразднения головных учреждений, равенства доступа к информации, наличия хороших библиотек, переподготовки, децентрализации финансирования и управления, выбора вариантов образовательных услуг, реконверсии капитала.

Сегодня несомненна престижность социального и гуманитарного образования, совпадающая с антропологическим поворотом в науке, философии, актуальна идея отказа от образования и школы как тюрьмы для пленной молодежи, узурпации преподавателем своего социального положения, исключительного права на истину, навязывания норм и представлений, вмешательства в личную жизнь студента. Ситуация плюрализма, наличия выбора не является чисто деструктивной: благодаря такой возможности высшая школа становится на службу экзистенциальному субъекту, принимая на себя ответственность и конструируя дивергенцию мобильностей. В последнее десятилетие многие завоевания отечественного образования оказались утраченными, поэтому доктрина призвана способствовать изменению направленности государственной политики в области образования, укреплению в общественном сознании представления об образовании и науке как определяющих факторах развития современного российского общества.

Международный опыт свидетельствует, что развитие культуры, динамизм экономики, технические достижения и личностная самореализация успешнее осуществляется в социальных организациях, которые расходуют больше средств на образование и где престиж соответствующих профессий высок и стабилен. Главная тема выступлений на встрече 1999 года ректоров в Белом доме – финансирование и годовой бюджет высшей школы, и хотя по сравнению с прошлым он увеличен на несколько десятых процента, это постепенно приближает к цифре 3,4 процента, обозначенной в законе, а конфликт законов в сфере внебюджетных средств вузов и их налогообложения, полагает новый президент В.Путин, должен решаться в пользу высшей школы.

## **7. Проблема целеполагания, индивидуального и дифференцированного подхода.**

Под дифференцированным обучением обычно понимают форму организации учебной деятельности для различных групп учащихся.

Индивидуальный подход – важный психолого-педагогический принцип, учитывающий индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Развитие мышления учащихся – одна из основных задач начальной школы.

То, что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребёнка, – это установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать.

Разные учащиеся по-разному овладевают знаниями, умениями и навыками. Эти различия обусловлены тем, что каждый ученик в силу специфических для него условий развития, как внешних, так и внутренних, обладает индивидуальными особенностями.

Психофизиологические особенности учащихся, разные уровни их умственных способностей закономерно требуют для обеспечения эффективного обучения каждого ученика или группы детей неодинаковых условий обучения. В условиях классно-урочной системы обучения это возможно при индивидуализации и дифференциации обучения.

Как строить процесс дифференцированного обучения?

Практики говорят: по степени умственного развития, работоспособности. Теоретики считают: по степени помощи ученику. Дифференциацию можно проводить по степени самостоятельности учащихся при выполнении учебных действий.

Работа эта сложная и кропотливая, требующая постоянного наблюдения, анализа и учёта результатов.

Для себя я разбила эту работу на несколько этапов:

1. Изучение индивидуальных особенностей учащихся – и физических (здоровья), и психологических, и личностных. В том числе особенностей мыслительной деятельности, и даже условий жизни в семье.

В связи с этим вспоминаются слова К. Д. Ушинского:

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях».



Для этого я использую личные наблюдения, анкетирование, беседы с родителями, а также опираюсь на результаты обследований, проводимых нашими психологами и логопедом.

2.Выделение отдельных групп учащихся, отличающихся:

- различным уровнем усвоения материала на данный момент;
- уровнем работоспособности и темпом работы;
- особенностями восприятия, памяти, мышления;
- уравновешенностью процессов возбуждения и торможения.

3.Составление или подбор дифференцированных заданий, включающие различные приёмы, которые помогают учащимся самостоятельно справиться с заданием, или связанных с увеличением объёма и сложности задания.

4. Постоянный контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которыми изменяется характер дифференцированных заданий.

Каждый из этих этапов по-своему сложен. У каждого учителя свой подход к выделению групп учащихся.

Эти группы не постоянны, их состав может меняться.

1 группа - дети, требующие постоянной дополнительной помощи.

2 группа – дети, способные справиться самостоятельно.

3группа – дети, способные справляться с материалом за короткий срок с высоким качеством и оказывать помощь другим.

Дети 1 группы отличаются низкой и неустойчивой работоспособностью, повышенной утомляемостью, трудностями в организации собственной деятельности, низким уровнем развития памяти, внимания, мышления. Им необходимы постоянная стимуляция, яркая мотивация, чёткое отслеживание временного режима, проверка качества выполнения заданий, включение заданий на развитии. Этим учащимся педагоги обычно уделяют максимум внимания в ущерб остальным.

Дети 2 группы более всего устраивают учителя, с ними мало хлопот. У них хорошие память и внимание, нормально развитое мышление, грамотная речь, их отличают исполнительность, добросовестность, высокая учебная мотивация. Им необходимо постоянное ненавязчивое внимание учителя, небольшая стимуляция, включение творческих заданий.

Дети 3 группы обладают «академической одарённостью», представляющей собой единство познавательной потребности, эмоциональной включённости, мотивации и способности к регуляции своих действий.

Как педагогу-практику сделать каждый урок продуктивным и максимально эффективным для всех групп учащихся? Как «подать» материал, чтобы одарённые не скучали, а дети с трудностями обучения и развития понимали его?

Эффективность урока зависит от целого ряда факторов. Работать над ним учитель начинает ещё при написании календарно-тематического плана. Важно продумать место и роль каждого урока в теме, связь между уроками курса, распределить время на введение в тематику, закрепление и отработку, контроль и коррекцию результатов.

Непосредственно подготовку к уроку важно начинать с целеполагания, мы знаем о трединых целях образования: обучение, развитие, воспитание.

Чтобы разнообразить учебные будни, учителя обычно используют различные формы и жанры урока.

По математике можно проводить «блиц-турниры» - это уроки решения задач. В учебниках УМК «Школа 2100» решения задач проводятся в форме блиц турниров: нужно решить определённое количество задач за отведённый норматив времени( 3-5 задач за 1-2 минуты).

На блиц-уроке учащимся предлагается весь урок решать задачи. Разнообразие и интерес в это занятие вносит внутренняя и внешняя дифференциация: учитель подбирает задачи трёх уровней сложности, а право выбора сложности задачи оставляет за учеником.

Оценивание за урок проводится рейтинговое, в зависимости от сложности и количества решённых задач. Для высокого рейтинга ученик должен решить, например 3 сложных и 6 простых задач – выбор за ним.

Учащиеся, быстро набрав нужные баллы, выступают в роли консультантов для более «слабых» учащихся, обучая их.

Даже самые неуспешные ученики могут справиться с заданиями, ведь задачи с низким уровнем трудности им по плечу, а в случае затруднения всегда можно взяться за другую задачу или воспользоваться помощью консультанта.

Из нестандартных жанров уроков часто используют уроки-игры.

## **8. Тенденции и перспективы социализации в современных условиях.**

В условиях российской действительности рост интереса молодежи к образованию как фактору успеха в жизни и условию успешной карьеры не всегда оказывается показателем стремления к духовному развитию и совершенствованию. В последние десятилетия резко возросла роль формальной, социально-статусной функции образования, когда наличие диплома независимо от специальности и качества полученного образования открывает путь к успеху и определенному положению в обществе. Для этого есть вполне определенные основания. «Современное автоматизированное и техноло-гизированное производство (и в сфере производства товаров, и в сфере производства и оказания услуг), ориентирует большинство выпускников школ не на творчество и реализацию своих наклонностей, а на получение работ, где дисциплинированность, смирение и исполнительность в выполнении примитивных, ограниченных и не требующих интеллектуального напряжения функций является главным достоинством». К сожалению, в России такое отношение к образованию распространяется и на сферы, требующие от человека обладания полноценной профессиональной культурой (юриспруденция, медицина, психология, педагогика, ряд технических специальностей), где дилетантизм приводит к непоправимым ошибкам и трагическим последствиям. В российских условиях коммерциализация образования привела к тому, что «образование интересует государство в качестве некоего супермаркета, где на одних полках лежат выставочные (одни и те же) образцы, а на других - постоянно меняющиеся наборы «духовной пищи» для населения, а потребителей образовательных услуг часто интересует не их содержание и качество, а «упаковка», то есть диплом.

Научно обоснованная модель социализации современной молодежи не может быть разработана, если не учитывать отношение молодых людей к профессиональной деятельности и труду. Современные молодые люди рассматривают профессиональную деятельность как источник заработка, независимо от того, является ли она «делом по душе». нужно заниматься тем, что выгодно, или, в крайнем случае, совмещать «полезное с приятным», безусловно отдавая предпочтение «полезному».

Молодежь готова трудиться, если материальный результат деятельности ее устраивает. данные социологических исследований свидетельствуют о том, что в структуре ценностных ориентаций и юношей, и девушек «трудовая активность» занимает доминирующее положение в удовлетворении их потребительских запросов. Современные молодые люди в массе своей «могут работать», «хотят работать», «ищут работу».

Большинство исследователей отмечает, что падает престиж традиционных профессий, что не удивительно, поскольку в последние десятилетия появилось большое количество высокооплачиваемых и престижных профессий в бизнесе, менеджменте, банковской, правоохранительной и других сферах. По нашим собственным наблюдениям в сферу образования идет работать не более 10-15 % из числа выпускников педагогического университета, а после 2-3 лет работы остается еще меньше. Причины общеизвестны: заработная плата педагога невысока и не соответствует уровню требований, предъявляемых к педагогу, и усилиям, затрачиваемым им в процессе исполнения своих профессиональных обязанностей.

Исследования, проведенные в середине 90-х годов прошлого века, показали, что большинство молодежи испытывает дефицит инструментальных знаний и практических навыков, которые могли бы обеспечить им конкурентоспособность на рынке труда. Очевидно, что эта тенденция в настоящее время только усилилась. Особенно сильно рассогласование между практическими потребностями молодежи на рабочем месте и знаниями, которые они приобретают в образовательных учреждениях, прежде всего, в вузах. Это еще один аргумент в пользу прагматической модели образования.

С точки зрения современной молодежи для достижения успеха в жизни и приобретения статуса успешного человека кроме денег, хороших связей и образования необходимы уверенность в себе, предприимчивость, профессионализм, конкурентоспособность, хитрость, расчетливость. Кроме этого молодежь считает значимыми для успеха качествами такие энергичность, способность добиваться цели и работоспособность, умение работать в команде, также умение рисковать, самостоятельность и определенная жесткость. Доброта, ответственность, независимость, по их убеждению, не могут обеспечить успех. В целом молодежь довольно критично оценивает себя, отмечая, что необходимыми для достижения успеха личностными качествами в полной мере не обладает. По мнению большинства опрошенных студентов наиболее востребованными и ожидаемыми от них личностными качествами являются не инициативность, а исполнительность.

В целом, после анализа многочисленных исследований по проблеме ценностных ориентаций современной молодежи, можно с достаточно высокой степенью достоверности отметить некоторые устойчивые тенденции.

для ценностного сознания молодежи характерны:

- амбивалентность, сочетание противоположных оценок;
- нестабильность, изменчивость;
- эклектичность, сочетание элементов различных ценностей;
- отсутствие ярко выраженного интереса к политике и властным отношениям, стойкая политическая индифферентность;
- «приниженность» идеалов, преобладание прагматических установок;
- преобладание инструментальных ценностей над терминальными;
- ориентация на гедонистические ценности, удовольствия, наслаждение жизнью.

Современное поколение можно назвать поколением целеустремленных творческих и конкурентоспособных индивидуалистов с высоким уровнем притязаний, эклектическим и противоречивым мировоззрением, приверженцев коммуникативной свободы, своеобразных «романтиков» потребления, раскрепощенных и амбициозных, не слишком отягощенных моральными принципами и патриотическими чувствами, равнодушно или скептически относящихся к закону, к власти, к религии, не слишком озабоченных политическими проблемами и будущим своей Родины.

Проявляется причудливое сочетание оптимизма (в отношении социальных и личностных перспектив) и пессимизма (в отношении возможностей трудоустройства по получаемой в образовательном учреждении профессии).

достаточно ярко проявляется противоречия в нравственной сфере между качествами личности, которые воспринимаются как индивидуально значимые; теми, которые необходимы для достижения успеха в жизни; и теми, которые реально востребованы в повседневной жизни со стороны социально значимых «других», прежде всего со стороны работодателей.

Отсутствие реальной и надежной жизненной перспективы во многом неблагоприятное, а иногда и просто растлевающее влияние социальной среды разрушает присущую молодому поколению целеустремленность и порождает стремление к «ноуизму» (желанию жить сегодняшним днем, не вспоминая о прошлом и не задумываясь о будущем).

На основе проведенного анализа можно с определенной степенью обоснованности предположить, по каким основным направлениям должна осуществляться социализация

молодежи учащейся молодежи (студенчества) в образовательном пространстве вуза (ссуза).

Очевидно, что одним из основных, стратегических направлений социализации является формирование у молодых людей целостного научно обоснованного и гуманистического мировоззрения, основой для которого должен стать:

- широкий естественнонаучный и гуманитарный кругозор, позволяющий отслеживать и понимать наиболее общие тенденции в современном мире;

- эковалеологическая культура, подразумевающая наличие у каждого молодого человека совокупности представлений о средствах и способах сохранения и преумножения собственного физического, психического и социального здоровья, а также понимания необходимости сохранения и обогащения природного начала в себе самом и в окружающей среде как основы жизни на земле.

Еще одним стратегическим направлением социализации современной молодежи является воспитание духовно-нравственной сферы. Без основополагающих возвышающих ценностей развитие личности и групп попросту невозможно. В рамках этого направления одним из очевидных приоритетов является формирование нравственной и правовой культуры молодых людей, преодоление скептицизма и нигилизма.

Поскольку одним из наиболее существенных показателей социализированности является «включенность» человека и систему социальных отношений, то очевидно, что важнейшим направлением социализации является развитие у молодых людей способности к эффективному межличностному общению и взаимодействию в социально значимых видах деятельности, прежде всего в трудовой, профессионально-производственной. Для достижения успеха в этой сфере жизни необходимы такие качества как целеустремленность (способность к концентрации волевых усилий), «прагматичность» (трезвость) мышления. «Кроме этого необходима готовность и способность к высоким производственным нагрузкам, жесткой дисциплине и индивидуально-инициативным действиям. В целом это может рассматриваться как «новая трудовая этика» (М. Вебер). При этом стратегия достижения цели и выбор средств должны отличаться гибкостью и вариативностью». Здесь проявляется одно из объективных противоречий современной социализации: сочетание альтруизма и бескорыстия как ведущих нравственных качеств личности и прагматического стиля мышления, деятельности, поведения как основных способов достижения жизненного успеха.

Поскольку включенность в производственные отношения и успешность в этой сфере является неотъемлемой частью жизни абсолютного большинства современных людей и основным средством достижения жизненного успеха, освоение профессии и создание личностной профессиональной перспективы является одним из приоритетных направлений социализации. В рамках этого направления существенным моментом является не только формирование системы профессиональных знаний, но и формирование «инструментальных» практических умений и навыков, необходимых на конкретном рабочем месте. Необходимо также подготовить молодого специалиста к профессиональной переориентации и переквалификации хотя бы в рамках одной профессии или одной сферы деятельности, поскольку высок риск девальвации той или иной профессии или специальности в связи с научно-техническим прогрессом. Уверенность в своей профессиональной состоятельности и конкурентоспособности является залогом успешной деятельности человека в этой сфере и важным показателем социализированности. На этой основе молодой специалист выстраивает свою личную профессиональную траекторию.

Весьма важным направлением социализации нам представляется формирование активной жизненной позиции современной молодежи не только в рамках достижения личного материального успеха и благополучия, но и социально-политической сфере. Иными словами, речь идет о формировании активной гражданской позиции современной молодежи.

## **1. 8 Лекция №8 ( 2 часа).**

**Тема: «Педагогика среды» и формирование личности»**

### **1.8.1 Вопросы лекции:**

1.1. Сущность понятия «педагогика среды». Важнейшие институты социального воспитания и социализации личности. Образование как способ социализации. Роль в процессе социализации личности и образовательных учреждений и неформальных объединений.

1.2. Семья как социокультурная среда воспитания и развития личности. Социализация в семье как результат целенаправленного процесса воспитания и как механизм социального научения. Влияние различных типов деформации семьи на развитие личности ребенка. Пути повышения воспитательных возможностей семьи.

1.3. Роль различных коллективов, детских и юношеских объединений в социализации личности.

1.4. Улица как «среда воспитания». «Дети улицы» и особенности социально-педагогической работы с ними.

### **1.8.2 Краткое содержание вопросов:**

**1. Сущность понятия «педагогика среды». Важнейшие институты социального воспитания и социализации личности. Образование как способ социализации. Роль в процессе социализации личности и образовательных учреждений и неформальных объединений.**

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко). В целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия — среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия — эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки.

В самом широком контексте развивающая образовательная среда представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций психологического контекста, по мнению Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др., развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

Чтобы образовательное пространство выступало как развивающая образовательная среда, в ходе взаимодействия входящих в него компонентов оно должно приобрести определенные свойства:

гибкость, обозначающую способность образовательных структур к быстрому переоборудованию в соответствии с изменяющимися потребностями личности, окружающей среды, общества;

непрерывность, выражающуюся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в нее элементов;

вариативность, предполагающую изменение развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах населения;

интегрированность, обеспечивающую решение воспитательных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур;

открытость, предусматривающую широкое участие всех субъектов образования в управлении, демократизацию форм обучения, воспитания и взаимодействия;

установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса, осуществляющееся на основе педагогической поддержки как особой, скрытой от глаз воспитанников позиции педагога.

В центре развивающей среды стоит образовательное учреждение, работающее в режиме развития и имеющее своей целью процесс становления личности ребенка, раскрытие его индивидуальных возможностей, формирования познавательной активности. Это обеспечивается за счет решения следующих задач:

- создать необходимые предпосылки для развития внутренней активности ребенка;
- предоставить каждому ребенку возможность самоутвердиться в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, в максимальной степени раскрывающих его индивидуальные качества и способности;
- вести стиль взаимоотношений, обеспечивающих любовь и уважение к личности каждого ребенка;
- активно искать пути, способы и средства максимально полного раскрытия личности каждого ребенка, проявления и развития его индивидуальности;
- ориентироваться на активные методы воздействия на личность.

Активное исследование роли развивающей образовательной среды в целостном педагогическом процессе ведется в последние годы в трудах отечественных ученых А. И. Арнольдова, Е. В. Бондаревской, С. И. Григорьева, И. А. Колесниковой, Ю. С. Мануйлова, А. В. Мудрака, Л. И. Новиковой, В. А. Сухомлинского, В. Д. Семенова, Ю. С. Мануйлова, В. В. Серикова, И. В. Слободчикова, В. М. Полонского и др.

В исследованиях В. В. Давыдова, В. П. Лебедевой, В. А. Орлова, В. И. Панова рассматривается понятие об образовательной среде, существенными показателями которой выступают следующие характеристики:

- каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования;
- обучение организовано на основе ведущей деятельности;
- продуманы, структурированы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности.

В дошкольной педагогике под термином «развивающая среда» понимается «комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых» (5). Цель создания развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении — обеспечить жизненно важные потребности формирующейся личности: витальные, социальные, духовные. Многогранность развивающей среды дошкольного образовательного учреждения, сложность и многообразие протекающих в ней процессов обуславливают выделение внутри нее предметной и пространственной составляющих.

#### Структура развивающей среды

Развивающая предметная среда, по мнению С. Новоселовой, — это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития. Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребёнка. Основными элементами предметной среды являются архитектурно-ландшафтные и природно-экологические объекты; художественные студии; игровые и спортивные площадки и их оборудование; игровые пространства оснащенные тематическими наборами игрушек, игровыми материалами; аудиовизуальные и информационные средства воспитания и обучения и др. В состав предметно-игровой среды входят: крупное организующее игровое поле; игровое оборудование; игровая атрибутика разного рода, игровые материалы. Все компоненты развивающей предметной среды увязываются между собой по содержанию, масштабу, художественному решению.

Предметно-игровая среда в современных дошкольных учреждениях должна отвечать определенным принципам:

принцип свободного выбора реализуется, как право выбора ребенком темы, сюжета игры, игрового материала, места и времени игры;

принцип универсальности позволяет детям и воспитателями строить и менять игровую среду, трансформируя ее в соответствии с видом игры, ее содержанием и перспективами развития;

принцип системности представлен сомасштабностью отдельных элементов среды между собой и с другими предметами, оставляющими целостное игровое поле.

Пространственная развивающая среда включает себя совокупность подпространств:

интеллектуального развития и творчества, образуют все игровые зоны, поскольку у дошкольников ведущим видом деятельности и интеллектуального и эмоционального освоения является игра;

физического развития, в наибольшей степени стимулирует двигательную активность детей;

игрового развития;

экологического развития, призвано воспитывать и укреплять любовь к природе, постигать все многообразие и неповторимость естественных природных форм;

компьютерное пространство, вводит детей в мир информатики и способствует активизации познавательной деятельности, формированию ребенка как самостоятельной личности, умеющей принимать решение.

Л. Н. Седова выделяет три основных параметра значимости развивающей образовательной среды для процесса становления личности.

Во-первых, это параметр целеполагания, ориентирующий педагога дошкольного образования на понимание развивающей образовательной среды как специально организованного педагогического пространства, предоставляющее каждому включенному в нее субъекту широкий простор для оптимального развития и адекватной самореализации разных видов активности как базового основания личности.

Второй параметр осмысления развивающей образовательной среды как педагогического явления, выступающего условием становления личности, связан с современными поисками в области нового содержания образования.

Третий параметр в рассмотрении развивающей образовательной среды с позиций педагогической науки определяется поиском результативных способов и методов формирования познавательной активности. В этой связи требует специального педагогического осмысления технологии создания развивающей среды в рамках различных типов образовательных учреждений, равно как и технологии создания специальных педагогических ситуаций, позволяющих стимулировать психическое развитие ребенка.

Принципы построения развивающей среды в условиях ДОУ

В. А. Петровский, Л. П. Стрелкова, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина и др. разработали Концепцию построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в детском саду, в которой определены принципы личностно-ориентированной модели построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии. Первоочередное условие личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей — установление контакта между ними. Установлению контакта могут препятствовать принципиально разные позиции, которые занимают воспитатель и ребенок. В рамках авторитарной педагогики воспитатель находится как бы «сверху», или «над», а ребенок — «снизу». Такая позиция воспитателя предполагает диктат и назидание. В отличие от этого личностно-ориентированная позиция педагога — партнерская. Ее можно обозначить как «рядом», «вместе». При этом развивающая среда создает условия для соответствующей физической позиции — общения с ребенком на основе пространственного принципа «глаза в глаза». Это предполагает стремление воспитателя приблизиться, «спуститься» к позиции ребенка, а также создание условий, при которых ребенок может «подняться» до позиции воспитателя. Для этого по-

дойдет, например, разновысокая мебель, высота которой может легко меняться в зависимости от педагогических задач, так называемая «растущая мебель».

Не менее важно взрослому найти дистанцию для осуществления контакта с ребенком. У каждого человека чувство комфортности при общении с другими связано с субъективным, наиболее удобным, расстоянием. В связи с этим размер и планировка помещений должны быть таковы, чтобы каждый мог найти место для занятий или самостоятельной активности, достаточно удаленное от других и, наоборот, позволяющее осуществлять более тесные контакты.

2. Принцип активности. В устройстве детского сада заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослых. Они становятся творцами своего предметного окружения, а в процессе личностно-развивающего взаимодействия — творцами своей личности и своего здорового тела. Это в первую очередь крупномасштабные игровые и дидактические пособия — легкие геометрические модули, обтянутые тканью или кожей, которые легко переставляются в процессе преобразования пространства.

Одна из стен может стать «рисовальной стеной творчества». На ней дети могут рисовать цветными мелками, углем или фломастерами, создавая как индивидуальные, так и коллективные картины.

Для самых маленьких детей (2—4 лет) подойдут живописные коврики со съемными элементами изображений, которые с помощью кнопок, «липучек» или петель с пуговицами могут преобразовываться (бабочка «пересаживается» с травы на цветок, птица «улетает» в небо, дерево перемещается от домика к берегу реки и т. д.). Такие действия ребенка позволяют ему не только преобразовывать окружающую среду, но и способствуют развитию его мелкой моторики.

Важнейшим условием эмоционального самочувствия и настроения детей является освещение. Оно должно быть разнообразным и доступным (электровыключатели располагаются на доступной для ребенка высоте) для преобразования детьми светового дизайна.

Гигиенические комнаты используются не только для реализации режимных моментов, но и для участия детей в «настоящей взрослой» жизни (мытьё посуды, другие бытовые операции), а также для непосредственной детской деятельности (купание кукол, другие игры с водой).

3. Принцип стабильности — динамичности развивающей среды. В среде должна быть заложена возможность ее изменения в соответствии со вкусами и настроениями детей, а также с учетом разнообразных педагогических задач. Это легкие перегородки, которые могут передвигаться, образуя новые помещения и преобразуя имеющиеся. Это возможность изменения цветовой и звуковой среды. Это вариативное использование предметов (например, мягкие пуфы становятся то детской мебелью, то элементами крупного конструктора). Это и полифункциональное использование помещений (спортивный комплекс «мини-стадион» может быть установлен не только в физкультурном зале, но и в игровой комнате, спальне, раздевалке).

Можно менять «фоны», изменять обстановку до неузнаваемости, наполняя ее эмоционально насыщенным «детским» содержанием: «волшебная», «корабельная» или «марсианская» комнаты; спортивный канат выглядит как «хобот» слона, на стене нарисованы «загадочные растения» и пр.

Жизненное пространство в детском саду должно быть таким, чтобы оно давало возможность построения непересекающихся сфер активности. Это позволяет детям в соответствии со своими интересами и желаниями заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу.

В детском саду должны быть функциональные помещения, которыми могут пользоваться дети: физкультурные; музыкальные; театральные; лаборатории; «кабинеты» (с книгами, играми, головоломками, диафильмами, слайдами и т. д.); творческие мастерские, конструкторские; прачечные и др. Устройство этих помещений должно создавать разный



эмоциональный настрой, т. е. становится «таинственным», «страшным», «магическим», «волшебным», «фантастическим» и т. д. Иными словами, «пространство» позволяет ребенку не только осваивать истину, но и «уходить» от нее в фантазии и грезы, не только творчески строить, но и разбирать построенное, видеть не только прекрасное, но и безобразное. Важную роль здесь играет устройство как здания, так и участка, а также такие перспективные архитектурные и дизайнерские устройства, как застекленные веранды, балкон, подвесное оборудование — ширмы, экраны, витрины; встроенные и пристроенные шкафы, выдвижные и раздвижные столы и полки и т. п.

4. Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия ребенка и взрослого. Среда должна пробуждать у детей активность, давать им возможность осуществлять разнообразные виды деятельности, получать радость от них, и вместе с тем окружающая обстановка должна иметь свойства при необходимости «гасить» такую активность, давать возможность отдохнуть. Это обеспечивается продуманным набором импульсов и стимулов, содержащихся в развивающей среде: недостаток импульсов обедняет и ограничивает развитие ребенка по всем сферам, а перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезориентирует его.

Здесь помимо уже обозначенных зон активности уместно вспомнить еще раз о зонах для релаксации (расслабления). Это и «уголки уединения», и уютная комната (уголок) с мягкой мебелью и другими элементами, способствующими отдыху. Желательно, чтобы в детском саду была «гостиная для взрослых», куда имеют свободный доступ и дети. Постоянное эмоциональное напряжение, которое испытывает педагог в своей нелегкой профессиональной деятельности, неизбежно влияет на общий эмоциональный фон его общения с детьми и, следовательно, на их эмоциональное благополучие.

Каждому ребенку в детском саду должно быть обеспечено личное пространство (кровать со стульчиком и ковриком, шкафчик для хранения личных вещей, принадлежащих только ему, фотографии его семьи и т. д.).

Проект среды учитывает создание условий для формирования и развития полноценного образа «Я». Этому способствует наличие разновеликих зеркал, подвижных зеркал разной кривизны. Эмоциональный комфорт поддерживается и за счет экспонирования детских работ, в котором отводится место каждому воспитаннику независимо от уровня его достижений в рисовании, лепке и т. п.

5. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды. Постигание детьми категории эстетического начинается с «элементарных кирпичиков», своеобразного языка искусства: красоты звуков, цветовых пятен, абстрактных линий, остроумной трактовки образа лаконичными графическими средствами. Поэтому важно разместить в интерьере не громоздкие «классические» произведения живописи (Айвазовского, Шишкина, Сурикова и других авторов, ставших традиционными для украшения детских домов, лагерей, пансионатов и т. д.), а простые, но талантливые этюды, эстампы, абстрактные или полуреальные скульптуры, дающие ребенку представление об основах графического языка и о различных культурах — восточной, европейской, африканской.

Целесообразно в разных стилях представить детям одно и то же содержание сказки, эпизодов из жизни детей, взрослых: реалистическом, абстрактном, комическом и т. п. Тогда дети (с помощью взрослого) смогут обратить внимание не только на то, что изображено перед ними, но и на то, как это сделано, осваивая начала специфики разных жанров.

6. Принцип открытости — закрытости. Этот принцип представлен в нескольких аспектах.

Открытость Природе — такое построение среды, которое способствует единству Человека и Природы. Это организация «зеленых комнат» — маленьких внутренних двориков, которые могут быть остекленными, с растущими в них растениями — деревьями, кустарниками, травой. Это проживание вместе с детьми домашних животных — кошек, собак, за которыми дети ухаживают.

Открытость Культуре — присутствие элементов настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки.

Открытость Обществу — обстановка детского сада соответствует сути понятия «Мой дом», в котором особыми правами наделены родители.

Открытость своего «Я», собственного внутреннего мира ребенка (см. также принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия).

7. Принцип учета половых и возрастных различий детей. Предполагает построение среды с учетом половых различий, предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности.

Таким образом, развивающая среда — это особым образом организованное социокультурное и педагогическое пространство, в рамках которого структурируются несколько взаимосвязанных подпространств, создающих наиболее благоприятные условия для развития и саморазвития каждого включенного в нее субъекта.

## **2. Семья как социокультурная среда воспитания и развития личности. Социализация в семье как результат целенаправленного процесса воспитания и как механизм социального научения. Влияние различных типов деформации семьи на развитие личности ребенка. Пути повышения воспитательных возможностей семьи.**

В связи со стремительной урбанизацией и индустриализацией, с усложнением социальной структуры мирового сообщества и относительным ростом экономической независимости людей растет вес непрограммируемых, разносторонних и во многом противоречивых воздействий на личность. В условиях современного города, поселка городского типа растет независимость детей от родителей, растет количество относительно независимых источников воспитательного влияния. В результате воспитательный климат современного мира формируется под активным воздействием стратификации социальной структуры общества, в условиях появления многих социальных слоев, оказывающих воздействие на каждого человека.

Тем не менее роль семьи как основной социальной ячейки общества остается определяющей. Семья как общественный институт прошла огромный путь от *полигамии*, когда в условиях родоплеменных отношений древних людей воспитанием детей занимались все члены рода, до образования разных форм *моногамных* отношений, когда семью образует супружеская пара мужчины и женщины. В настоящее время сохранились формы *патриархальной* семьи, в которой объединены родственники нескольких поколений, во главе которой стоит человек с авторитарным стилем управления. Однако такие семьи являются редким исключением. Современные семьи представляют собой супружеские пары, объединенные не только на почве экономических интересов, но в первую очередь на основе целей воспитания детей, любви и взаимной симпатии.

Таким образом, в наше время само понятие семьи, так же как ее основные характеристики, во многом изменились. Если раньше воспитание человека проходило в условиях "большой семьи", включающей два или три поколения, то с середины XX века растет роль "малой семьи", включающей родителей и несовершеннолетних детей. Такая семья получила название "нуклеарной". Наряду с этим растет количество *неполных* семей, состоящих из одного родителя и детей. В результате этих процессов происходит демократизация внутрисемейных отношений и стиля воспитания детей.

Все формы семьи играют кардинальную, ни с чем не сравнимую роль в воспитании человека, в становлении его как личности. Даже неполная семья представляет собой первый и при этом базисный, социальный коллектив, в котором формируются жизненные цели, моральные и нравственные нормы, правила поведения и общения. Именно семейные отношения, семейная атмосфера, уклад жизни, традиции дома закладывают фундаментальные основы личности, формирующиеся, как известно из психологии, в первые годы и

даже месяцы жизни человека. В ходе семейного воспитания формируются понятия добра и зла, справедливости, порядочности, честности, любви к ближним. Начиная с младенчества, семья формирует в ребенке такие качества личности, как уверенность и робость, открытость и подозрительность, спокойствие и тревожность, сердечность и холодность.

Внутрисемейные отношения являются для ребенка реально действующим образцом общественных отношений. Формирование устойчивой, сохраняющейся практически на всю жизнь модели мира происходит как у детей раннего возраста, так и у подростком именно в условиях семьи на примере отношений с самыми близкими людьми - родителями, бабушками, дедушками. Особенности семейных отношений закрепляются в сознании и подсознании ребенка в качестве моделей поведения, моделей и норм социального общения. В силу характеристик детской психики, в частности ярко выраженных способностей к обучению, восприятию нового, ребенок буквально впитывает семейные отношения и формирует на их основе свой внутренний мир, свои принципы отношений с людьми. При этом особое значение имеет ограниченность жизненного опыта и недостаточная развитость интеллекта, в частности склонность к односторонним и быстрым суждениям, крайним выводам.

Наличие в семье атмосферы любви, доверия, благодарности, близости интересов, существование положительных эмоций оказывает огромное влияние на развитие психики человека. Многочисленные сравнительные исследования, проведенные в разных странах, показали, что демократический тип семьи обладает более высокими воспитательными возможностями. В условиях демократических отношений между супругами и детьми, то есть в условиях взаимного уважения, диалога между членами семьи, у детей более развиты такие черты, как самостоятельность, самокритичность, трудолюбие, ответственность, отзывчивость, уважение к людям.

Дети из таких семей обладают лучшей подготовкой к жизни в различных социальных условиях.

Воспитание в неблагополучных семьях негативно влияет не только на духовную и нравственную сферу, но и на развитие интеллекта, речи и эмоционального мира человека. Дети, выросшие в конфликтной семье, значительно меньше подготовлены к жизни в социуме: рабочем коллективе, общении с друзьями, собственной семейной жизни. Конфликтная семейная атмосфера очень частая причина появления "трудных детей". При этом кажущимся, внешним парадоксом является то, что "трудные дети" часто растут в семьях с хорошим материальным положением, относительно высоким уровнем образования, культуры, в том числе и педагогической культуры родителей. У детей, выросших в условиях конфликтной семейной атмосферы, вдвое чаще встречаются различные невроты, психические травмы. По другим оценкам, среди нервных детей около двух третей вышли из конфликтных семей. Таким образом, ни педагогические знания родителей, ни их экономическое положение или образованность не могут компенсировать негативного влияния стрессовой ситуации, отсутствия любви и уважения в семье.

С другой стороны, в дружных семьях в атмосфере любви, доверия и уважения у родителей с низким достатком и недостаточным уровнем образования зачастую растут хорошие дети. Ребенок, подросток на практике видит умение разрешать конфликтные ситуации, уважительные отношения взрослых. В этом плане особую важность приобретает формирование нравственных чувств, таких как уважение к матери и на этой основе уважение к женщине, воспитание доброты, сердечности, снисходительности; уважение к отцу и на этой основе понимание того, что представляет собой мужская дружба, верность, ответственность за окружающих, способность принимать решения.

По мере взросления ребенка семья начинает разделять свои воспитательные функции с другими социальными структурами. В частности, существенно возрастает воспитательное значение других "малых групп", играющих роль референтных для подростка, таких как друзья, частично одноклассники, приятели. Тем не менее семья является един-

ственным социальным институтом, нравственное воздействие которого (особенно в критических ситуациях) сопровождает человека на протяжении всей жизни.

### **3. Роль различных коллективов, детских и юношеских объединений в социализации личности**

Детский коллектив оказывает воспитательное влияние на личность в условиях, когда он превращается в носителя воспитательных функций. Исследователи (В.М. Коротов и др.) выделяют три функции:

- функцию организационную - детский коллектив становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью;
- функцию идейно-воспитательную - детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений;
- функцию стимулирования - коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно-полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношений.

Как член общества и коллектива, воспитанник вынужден принимать те правила и нормы взаимоотношений, которые свойственны тому или иному коллективу. Он не может их игнорировать или пренебрегать ими уже потому, что хочет быть принятым коллективом, занять в нем удовлетворяющее его положение и эффективно осуществлять свою деятельность. Это вовсе не означает, что школьник должен пассивно приспосабливаться к сложившимся или складывающимся отношениям. Коллектив открывает возможности накопления опыта коллективного поведения в позициях не только подчинения, но и активного противопоставления и руководства. В конечном итоге это приводит к формированию таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость и др. Только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т.е. принятие или неприятие себя как личности.

Коллективная жизнедеятельность школьников открывает практически неограниченные возможности для реализации физического и художественного потенциала личности.

**Роль** коллектива в развитии личности состоит и в том, что он открывает возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности. Прежде всего, это реализуется через активное участие в школьном самоуправлении и многообразной общественной жизни.

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. *Развитие личности зависит от развития коллектива*, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. С другой стороны, активность воспитанников, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В конечном итоге коллективное отношение выражено тем ярче, чем более активны члены коллектива, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива.

Следует отметить, что утверждение ведущей роли коллектива в формировании личности было одним из главных отличий социалистической системы воспитания. То, что отечественная педагогика на основе концепции А.С. Макаренко, предполагающей формирование личности в коллективе, в 30-е годы прошедшего столетия отказалась от ориентации на личностные компоненты человека, поставив в центр воспитательной деятельности коллектив, объявлялось большим преимуществом и крупным шагом вперед в развитии теории и практики воспитания.

Сегодня, когда осмыслен прошлый воспитательный опыт, стало ясно, что попытки переделать индивидуальную природу человека оказались прямолинейными и упрощенными. Только гармоничное сочетание личного и коллективного в наибольшей степени соответствует зрелым представлениям о воспитании. Воспитание растущего человека как

формирование развитой личности теперь составляет одну из главных задач современного российского общества.

Однако наличие объективных условий само по себе еще не решает задачу формирования развитой личности. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учете объективных закономерностей развития личности процесса воспитания, который служит необходимой и всеобщей формой этого развития. Целевая установка воспитательного процесса состоит в том, чтобы каждый человек формировался как личность, взаимодействующая с окружающими ее людьми. Для этого требуется не только его умственное развитие, совершенствование творческих возможностей, умения самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, но и развития образа мышления, взглядов, чувств, готовности к участию в совместной с другими людьми экономической, социальной и культурной деятельности. Следовательно, важное место в воспитании должно уделяться задаче формирования у человека способности быть субъектом общественных отношений, что возможно лишь в условиях *воспитания в группе (коллективе)*.

При воздействии на личность коллектив использует **общественное мнение**. Общественное мнение выступает как *инструмент* формирования личности ребенка.

Используя реальную возможность высказать критические замечания в адрес товарищей, отметить их достоинства школьники проникаются сознанием ответственности за коллектив, учатся жить интересами класса, вскрывая те или иные недостатки, негативные стороны личности учащихся коллективное обсуждение способствует активизации их самовоспитания. Общественное мнение ученического коллектива при этом выступает действенным стимулом его дальнейшего становления и совершенствования.

Общественное мнение коллектива для подростка является критерием оценки собственных поступков и собственного поведения. П.П. Блонский писал, отмечая влияние коллектива на формирование личности: детский коллектив является огромной воспитывающей силой к отдельным своим членам. Он регулирует не только общественно-моральное поведение своих членов: он доходит иногда до регламентаций мелочей, вплоть до способа до способа выражаться, *носить шапку*. Коллектив выделяется отдельными своими членами. Но в случае конфликта с коллективом ребенок рискует подвергнуться очень сильным мерам воздействия вплоть до насмешек, издевательств, побоев, изгнания.

Непрерывно воздействуя на личность школьника, выполняя функции нравственного контроля за поведением личности, общественное мнение может предупредить возможные нарушения норм поведения.

Такие средства воздействия на личность школьника, как **деятельность, соревнование, внушение**, эффективно влияют на него постольку, поскольку существует определенная ситуация. Что же касается общественного мнения, то оно оказывает воздействие постоянно, независимо от той конкретной ситуации, в которой находится данный школьник.

Общественное мнение воздействует одновременно и на сознание, и на волю, и на чувства ученика.

Находясь в атмосфере общественного мнения коллектива, школьник испытывает на себе его влияние и не будучи специально объектом его воздействия. Но это влияние значительно увеличивается, когда оно становится объектом целенаправленного воздействия общественного мнения коллектива выраженного в форме одобрения или осуждения. **Общественное одобрение** утверждает человека в собственной значимости, приносит ему моральное удовлетворение, вдохновение, стимулирует общий подъём. Общественное мнение может быть выражено в самых разнообразных формах, например: собранием, сборе, линейке, отметить ученика, рекомендовать всему коллективу брать с него пример, поместить фотографию наиболее отличившихся в книгу почёта.

Положительная оценка коллективом оказывает благотворное влияние на внутренний мир и поведение личности потому, что человек живёт не только материальным довольствием, но и душевными радостями, среди них немалое место занимает чувства ду-

шевного подъёма, доставляемого общественным признанием его заслуг перед коллективом. Стремление заслужить общественную похвалу вовсе не следует рассматривать как проявление тщеславия и себялюбия, так как оно питается не эгоизмом, а выражает нравственную зрелость, оно говорит о том, что человек высоко ставит общественное мнение, уважает, ценит его.

Однако подросткам не всегда присущи положительные эмоции, вызываемые поощрением похвалой их товарищей. Реакцией могут быть и зависть, и недоброжелательность.

#### **4. Улица как «среда воспитания». «Дети улицы» и особенности социально-педагогической работы с ними.**

Воспитательная роль улицы известна с древнейших времен. Многие педагоги и родители, давая характеристику ребенку, нередко отмечали влияние улицы на его воспитание. В то же время улица часто является своего рода «домом» для многих детей и их основным воспитателем. Причинами активного влияния улицы на формируемую личность ребенка являются индивидуально-психологические особенности детского возраста. Как отмечал СТ. Шацкий (1878—1934), это обусловлено природными свойствами ребенка, которые можно свести к следующим положениям:

- 1) у детей сильно развит инстинкт общительности;
- 2) они настойчивые исследователи по природе;
- 3) им свойственно созидание — делание;
- 4) они стремятся проявить себя, получить собственные впечатления;
- 5) огромную роль играет инстинкт подражательности.

Улица в большой степени позволяет ребенку реализовать свои инстинкты. Дети каждый день сталкиваются с поведением сверстников и взрослых на улице во всем его многообразии. Основными факторами улицы, существенно влияющими на социальное воспитание ребенка, являются:

— свобода самопроявления личности. Ребенок (подросток) очень нуждается в такой свободе. Именно улица предоставляет ему свободу самопроявления и по содержанию, и по форме, какой он, как правило, не имеет в домашних условиях;

— субкультура среды общения ребенка с себе подобными, отвечающая его интересам и потребностям. Эта среда создает наиболее благоприятные условия для самопроявления. В ней ребенок чувствует себя «как все», на равных (ощущение комфортности), даже если имеет место его притеснение, давление, ограничение. Отделение его от среды, наоборот, создает комплексы, личностные проблемы внутренней ограниченности и пр. Такая субкультура далеко не всегда носит позитивный характер. Она создается такими же детьми улицы и способствует поддержанию среды;

— многообразие, новизна и необычность явлений, обеспечивающие удовлетворение любознательности ребенка, его постоянно растущий интерес и естественные потребности. Именно на улице ребенок встречает значительное количество примеров, не имеющих ценностных ограничений и поэтому становящихся образцами, достаточно доступными для подражания. Учитывая значительное негативное влияние этих примеров, Шацкий назвал улицу ' основным врагом воспитательного процесса (форма главной отрицательной силы, негативный образ окружающей ребенка среды). Она способствует беспорядочности впечатлений, неустойчивости настроений, возбуждает нервы и создает «дикие характеры», подавляет разумную волю, но «она привлекает быстрым удовлетворением детских инстинктов, любопытства, общительности и сильно действует на детскую подражательность»;

— совместная деятельность, усиливающая индивидуальные возможности каждого ребенка, делающая его более значимым как в своих глазах, так и в глазах окружающих. От безделья дети включаются в различные виды совместной деятельности в зависимости от поступков отдельных лиц, берущих на себя функции инициаторов и организаторов формирования (удовлетворения) новых, необычных (сложившихся) интересов и потребностей

группы. Такие виды деятельности могут быть самыми разнообразными, в том числе: курение, употребление спиртных напитков, наркотиков, совместные песни, издевательства над окружающими и пр.;

— «активный досуг», совместное времяпрепровождение для детей, которым нечем заняться и которые благодаря улице получают такую возможность и др.

— общие интересы, объединяющие детей, делают их взаимоотношения интересными. Шацкий отмечал, что с педагогической точки зрения «дети

### **1. 9 Лекция №9 ( 2 часа).**

**Тема: «Педагогика социальных отношений в формировании личности»**

#### **1.9.1 Вопросы лекции:**

1.1. Социально-психологические аспекты отклоняющегося (девиантного) поведения. Понятие нормы и отклонения в физическом, психологическом, интеллектуальном и социальном развитии человека. Классификация социальных норм.

1.2. Содержание понятий «асоциальное» и «антисоциальное» поведение. Делинквентное (противоправное) поведение и теория делинквентных субкультур.

1.3. Основные факторы девиантного поведения. Деформация мотивов как одна из причин девиантного поведения. Виды психологических реакций детей и подростков.

1.4. Понятие «трудновоспитуемый» в социальной педагогике. Особенности воспитательной работы с «трудновоспитуемыми».

1.5. Особенности социально-воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях.

1.6. Основные причины и факторы десоциализации и дезадаптации. Взаимосвязь адаптации и социализации, дезадаптации и десоциализации.

1.7. Важнейшие направления и методика социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения. Сущность социально-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации личностного развития. Формы социально-педагогической поддержки.

#### **1.9.2 Краткое содержание вопросов:**

**1. Социально-психологические аспекты отклоняющегося (девиантного) поведения. Понятие нормы и отклонения в физическом, психологическом, интеллектуальном и социальном развитии человека. Классификация социальных норм.**

Термин "девиантное поведение" используется не только для обозначения действий конкретного человека, но и для описания определенных социальных явлений. Если в первом случае речь идет об "отклоняющемся поведении личности", то во втором - о "социальном отклонении". Данные термины нередко отождествляются, что вызывает необходимость их разграничения.

Социальные отклонения - это нарушения социальных норм, которые характеризуются определенной массовостью, устойчивостью и распространенностью. Имеются в виду такие негативные массовые социальные явления, как пьянство, преступность, бюрократизм, религиозный и идейный фанатизм, тоталитаризм и др.

Следует заметить, что между двумя полюсами - "социально-одобряемые явления" и "социальные отклонения" - лежит широкий круг явлений, нерегулируемых социальными нормами. Это могут быть как позитивные процессы (например, творчество), так и явления с возможными негативными последствиями (например, массовое курение). В то же время разнообразие отклонений превышает разнообразие норм.

Вопрос о последствиях социальных отклонений неоднозначен. Объективный вред явления и его субъективная оценка в ряде случаев не совпадают. Например, высказывается мнение, что преступления без жертвы вообще следует декриминализировать, т. е. исключить из уголовного права. Особенно трудно оценить степень ущерба от "погранич-

ных" форм асоциального поведения и легких форм зависимого поведения, например проституции, сексуальных аддикций, употребления легких наркотиков. В каждом обществе есть сторонники как легализации данных явлений, так и их запрета.

Социальные отклонения имеют следующие признаки: историческая детерминированность, негативные последствия для общества, относительно массовый и относительно устойчивый характер во времени. Социальные отклонения характеризуются направленностью и содержанием. Общество противопоставляет социальным отклонениям организованные способы борьбы с ними: правовые, экономические, моральные санкции.

В ряде случаев социальные отклонения носят преходящий характер. Примеры преходящих социальных отклонений: вещевая спекуляция, брак по расчету, диссидентство.

Параллельно с этим изменяются меры общественного воздействия в отношении социальных отклонений. Так, по законам дореволюционной России предусматривались и религиозно-нравственные, и правовые санкции против пьянства, наркомании, самоубийств. В случае самоубийства запрещался традиционный церковный обряд погребения, усопшего не хоронили на общем кладбище, его волеизъявление (завещание) признавалось юридически недействительным, в случае же неудачной попытки самоубийства суициденту грозило тюремное заключение.

В настоящее же время отношение общества к поведению его членов становится все более и более либеральным. Одним из подтверждений радикальных перемен является отмена смертной казни в некоторых государствах.

Социальные отклонения количественно и качественно характеризуются уровнем, структурой и динамикой.

Уровень (коэффициент) отклонения определяется как количество официально зарегистрированных проявлений данного отклонения относительно численности населения (чаще на 100 тыс. человек). Он существенно различается в различных странах и в разные годы, поскольку зависит от совокупности факторов: социально-экономического, политического, нравственного и т. п. Например, в 1998 г. коэффициент преступности в России (без учета латентной преступности, которая по подсчетам специалистов в 4 раза превышает уровень официально зарегистрированной) составил 1756 преступлений. Для сравнения, во всем бывшем Советском Союзе: в 1978 г. - 503; в 1985 г. - 700; в 1990 г. - 968 - с последующим постоянным ростом.

Структура отклонения отражает соотношение отдельных подвидов внутри явления. Так, в 1998 г. в структуре преступности в Российской Федерации корыстные преступления составили 65 % от общего числа зарегистрированных случаев, насильственные - 23 %, прочие - 12 %. Уровень латентной преступности по отдельным видам выглядит следующим образом: по убийствам - 2:1 (т. е. на каждые 2 преступления только одно регистрируется официально), по изнасилованиям - 6:1, по кражам - 73:1, по вымогательству (рэккет) - более 17000:1. Иными словами, преступления зачастую остаются полностью безнаказанными.

Динамика отклонения - это показатель изменения уровня и структуры всего массива изучаемого явления за определенное время. По мнению специалистов, в России в настоящее время наблюдаются следующие тенденции. Увеличилась доля тяжких и особо тяжких преступлений. Резко усилилась корыстная мотивация противоправного поведения. Растет подростковая преступность. Продолжается сращивание организованной преступности с легальным предпринимательством и с государственным аппаратом.

Наряду с уровнем и динамикой социальных отклонений широко обсуждается вопрос об их функциях. Например, организованная преступность может обеспечивать незаконным путем объективные потребности, не удовлетворяемые в должной мере официальными социальными институтами. В целом функциями социальных отклонений могут быть: интеграция группы; формирование морального кодекса общества; выражение социального протеста и выход агрессивных тенденций; бегство; сигнал о неизбежных социальных изменениях; способ самоидентификации и самореализации и др.



Несмотря на определенное сходство, социальные отклонения отличаются от отклоняющегося поведения личности. В первом случае имеет место социальный феномен, а во втором - психологический. Отметим, что некоторые социальные отклонения одновременно являются и отклоняющимся поведением личности: алкоголизм, самоубийство, преступное деяние и т.п. Другие социальные отклонения выступают в качестве только социального феномена - геноцид, коррупция, бюрократизм.

Таким образом, девиантное поведение выступает и как индивидуальный акт, и как элемент социального бытия.

## **2.Содержание понятий «асоциальное» и «антисоциальное» поведение. Делинквентное (противоправное) поведение и теория делинквентных субкультур.**

**Антисоциальное поведение** - это поведение, которое противоречит правовым, морально-этическим и культурным нормам. Поскольку проблема классификации поведенческих отклонений носит дискуссионный междисциплинарный характер, постольку наблюдаются дискуссии и в терминологии («антисоциальное», «антиобщественное», «делинквентное» поведение). Так, Е.В. Змановская (2007) противоправное поведение личности обозначает как «делинквентное поведение» (от лат. Delinquens - «проступок, провинность»), а «криминальное поведение» считает формой делинквентного. А.Е. Личко (1983), введя в практику подростковой психиатрии понятие «делинквент-ность», ограничил им мелкие антиобщественные действия, не влекущие за собой уголовной ответственности (школьные прогулы, мелкое хулиганство, издевательство над слабыми, отнимание мелких денег, угон мотоциклов). В.Е. Сёмке и соавторы (1983) отождествляют понятие «антисоциальное» и «делинквентное» поведение. В.В. Ковалев (1981) считает, что делинквентное поведение является поведением преступным.

Получивший широкое распространение термин «делинквент» за рубежом по большей части употребляется для обозначения несовершеннолетнего преступника. Так, в материалах ВОЗ делинквент определяется как лицо в возрасте до 18 лет, чье поведение причиняет вред другому индивиду или группе. По достижению совершеннолетия делинквент автоматически переходит в разряд антисоциальных личностей.

Преступность - наиболее опасное отклонение от социальных норм. Акты поведения направлены вовне на физические и социальные объекты. Действия преступника причиняют объекту посягательства существенный вред. За совершение преступления человек привлекается к уголовной ответственности.

Проступки - это малозначительные правонарушения, которые не представляют большой общественной опасности и влекут за собой применение к нарушителю мер дисциплинарного или общественного воздействия.

Классификация преступлений:

- а) по степени тяжести: на тяжелые, средние и не представляющие общественной опасности.
- б) по формам вины: умышленные и неосторожные
- в) умышленные - по объекту посягательства, целям и мотивам преступников: антигосударственные, корыстные, насильственные и др.
- г) социально-демографические: преступления взрослых и молодежи; преступления несовершеннолетних;
- д) первичная, вторичная и рецидивная преступность.

В современном мире все большее распространение получают коммерческие и экономические преступления. Развилась коррупция, организованная преступность, торговля наркотиками, терроризм, в том числе захват заложников. Остаются актуальными пытки, похищение людей и массовые убийства.

Признаки *«антисоциального нарушения личности»* могут проявляться уже в детском возрасте: отсутствие эмоциональной привязанности к родителям и близким, ложь,

жестокость к животным, более слабым детям, агрессивность. Такие дети часто ввязываются в драки, совершают хулиганские действия.

Причины преступности определяются реальными жизненными условиями, в которых действуют люди.

Под влиянием конкретных обстоятельств, индивидуальных особенностей складывается личность для которой характерны:

- ограниченность потребностей и интересов;
- искажение ценностных ориентации;
- антисоциальность способов удовлетворения потребностей и интересов.

К.К. Платонов выделил следующие типы личности преступников:

I тип: определяется соответствующими взглядами и привычками, внутренней тягой к повторным преступлениям.

II тип: определяется неустойчивостью внутреннего мира, личность совершает преступление под влиянием сложившихся обстоятельств или окружающих лиц.

III тип: определяется высоким уровнем правосознания, но пассивным отношением к другим нарушителям правовых норм.

IV тип: определяется не только высоким уровнем правосознания, но и активным противодействием или попытками противодействия при нарушении правовых норм.

V тип: определяется возможностью только случайного преступления.

Разновидностью преступного поведения является делинквентное поведение. По образному выражению Е. Анчел, к делинквентному поведению можно отнести «преступные действия, намерения которых были невинными». Например, бросание с балкона предметов в прохожих, звонок в диспетчерскую аэропорта с предупреждением о якобы заложенной бомбе. В группу этих лиц относят представителей II, III и V групп. Сила побудительного мотива тормозит анализ его отрицательных последствий.

Нередко делинквентные действия опосредуются ситуационно-импульсными или аффектогенными мотивами. В основе ситуационно-импульсных преступных действий лежит тенденция к разрешению внутреннего конфликта, под которым понимаются наличие неудовлетворенной потребности (С.А.Арсентьев), а также психический инфантилизм, эгоцентризм, подчиняемость, обидчивость и т.д. Заброшенный подросток-делинквент может стать правонарушителем, чтобы получить наказание, рассматривая наказание как знак заботы и интереса к своей личности.

Проституция

Сам термин «проституция» происходит от латинского слова «выставлять публично» (prostituere). Обычно под проституцией понимают внебрачные половые отношения за плату, не имеющие в своей основе чувственного влечения.

Проституция начала зарождаться вместе с общественным разделением труда, развитием моногамии, появлением городов. Примечательно, что даже в средневековой Европе церковь была вынуждена мириться с этим явлением, признавая если не полезность, то, во всяком случае, неизбежность существования проституции.

Уровень проституции резко вырос с развитием капиталистических отношений, что вызвало серьезное общественное беспокойство. В последней трети XIX в. были разработаны методы регламентации (способы медико-полицейского надзора) с целью упорядочить и по возможности ограничить данного рода отношения. Однако политика запретов оказалась малоэффективной. И все же с начала 20-х годов XX в. происходит заметное сокращение проституции как в Европе, так и в Северной Америке. Причинами этой тенденции, по мнению исследователей, были улучшение экономического положения женщины, ее нравственная эмансипация. Большинство молодых людей перестали пользоваться услугами проституток, их клиентами остались преимущественно мужчины старших возрастных групп.

В нашем обществе проституция считалась «отсутствующей», длительное замалчивание реальной ситуации привело к тому, что обнаружение факта существования про-

ститутции вызвало у многих «шоковый» эффект. Отсюда и нездоровый интерес, и гневные требования, и некоторая растерянность. Проституция активно изучалась в первые годы Советской власти, однако позже исследования были прекращены и возобновились лишь в 60-е годы, а первые результаты исследований стали публиковаться в открытой печати совсем недавно. Они показали, что по сравнению с 20-ми годами существенно изменилась социальная база проституции. В то время на путь порока многих женщин приводили голод и нищета. Основная масса проституток рекрутировалась из числа лиц с низким уровнем образования, выходцев из деревни. Сегодня налицо резкое расширение социальной и возрастной базы. В числе проституток - учащиеся школ, ПТУ, техникумов, вузов. В объявлениях клиентов «девочек из бара» толкают не голод, а стремление к скорейшему материальному благополучию и «красивой жизни».

Проституция способствует распространению венерических заболеваний, СПИДа; женщина утрачивает нравственное и физическое здоровье.

Причинами могут являться как социально-экономические и морально-этические факторы, так и биологические. Часть женщин обладает сильным либидо (влечением) и их потребности выше средних (отсюда выход на спортивный секс).

Другая причина - среда, которая окружает проститутку (рэкетир, сутенер), провоцирующим фактором может быть первичное изнасилование и др.

Сексуальное поведение не так однозначно, как кажется на первый взгляд. Половая принадлежность индивида не столь очевидна и безусловна, как это представляется обыкновенному сознанию. Не случайно различают пол генетический, или генитальный, и основанный на нем гражданский (паспортный) и «субъективный») как половую аутоидентификацию субъекта. Примером половой дифференциации служит гермафродитизм - двуполость, врожденная двойственность репродуктивных органов.

А в случае транссексуализма человек не только ощущает свою принадлежность к противоположному полу, но и упорно стремится к его изменению, в том числе хирургическим путем.

Что касается направленности полового влечения, то она может быть не только гетеросексуальной или гомосексуальной, но и бисексуальной (половое влечение к лицам обоего пола). Из всех видов девиантного поведения данные виды сексуального поведения наиболее «биологичны» и потому следует отнести их скорее к клинической форме.

Выбор сексуального партнера в норме осуществляется с использованием возрастного фактора. Выделяется ряд сексуальных девиаций, диагностика которых строится на несоответствии возрастной направленности влечения: педофилия, эфебофилия, геронтофилия.

Педофилией называется направленность сексуального и эротического влечения взрослого человека на ребенка. Данный вид сексуальных девиаций может быть представлен как в рамках патохарактерологического типа отклоняющегося поведения, так и при аддиктивном типе. Если в первых двух случаях мотивами выступают психопатологические симптомы и синдромы (деменция, изменения личности, акцентуации характера), то во втором - попытка испытать особые, необычные и новые для индивида переживания при контакте с ребенком.

Другой разновидностью сексуальной ориентацией взрослого на лиц молодого возраста является эфебофилия - влечение к подросткам. Эфебофилия может входить в структуру делинквентного, аддиктивного, патохарактерологического и психопатологического типов отклоняющегося поведения.

Инцестное поведение характеризуется направленностью и склонностью реализации сексуального влечения в контактах с кровными родственниками (сестрами, дочерьми, внуками). Таких личностей разделяют на 5 групп: 1) симбиотические личности, стремящиеся к близости, чувству принадлежности; у них существует выраженная и неудовлетворенная потребность в эмоциональном тепле со стороны тех, кто бы поддерживал их; 2) психопатические личности, ищущие в инцесте новизны и возбуждения, секс для них озна-

чает физическую стимуляцию; 3) педофилы; 4) психически больные с бредовыми и галлюцинаторными расстройствами; 5) представители некоторых национальностей, у которых кровосмесительные отношения не запрещены традициями и религией.

В рамках вектора, оценивающего способы реализации сексуального чувства, представлены наиболее известные и яркие примеры девиантного поведения: садизм (насилие), мазохизм (подавленность), садомазохизм, эксгибиционизм (демонстрация собственных половых органов); вуйаеризм (подсматривание за процессом). Именно они часто приводят к столкновению личности с окружением и законом, поскольку нарушают часто и правовые, и этические, и эстетические нормы.

Одной из форм **антисоциального поведения** является бродяжничество.

Бродяжничество - это разновидность поведения, которое является результатом двойного конфликта - неудач в стремлении достичь цели законными средствами и неспособностью прибегнуть к незаконным способам вследствие внутреннего запрета (по Р. Мертону). Поэтому индивид дистанцируется от конкурентного порядка, что приводит его к «бегству» от требований общества, пораженчеству, успокоенности, смирению.

Можно выделить две характеристики бродяжничества: отсутствие определенного места жительства и существование на нетрудовые доходы. Бродяжничество - это специфический образ жизни, который складывается в ходе постоянного разрыва социальных связей (десоциализации) личности. В научной литературе для характеристики бродяжничества применяется термин «маргинальность» (лат. - *marginalis* - находящийся на краю), обозначающий пограничность, периферийность, промежуточность по отношению к какому-либо социальным общностям.

Безусловно, бродяжничество наносит обществу существенный вред. Во-первых, оно всегда сопряжено с другими видами девиантного поведения: алкоголизмом, наркотизмом, преступностью. Во-вторых, бродяги являются разносчиками инфекционных заболеваний. В-третьих, общество вынуждено тратить значительные средства на содержание спецучреждений, социальную помощь, медицинское обслуживание этой категории населения. Кроме того, бродяжничество наносит морально-психологический ущерб самой личности и тем, кто с ней сталкивается.

Можно выделить две группы причин бродяжничества: объективные и субъективные. Помимо общих причин девиантного поведения, к числу объективных можно отнести следующие:

- жилищная проблема;
- стихийные бедствия, ухудшение экологической ситуации в регионах.

Субъективные причины обусловлены психологическими особенностями личности, жизненными установками, микросоциальной ситуацией. Можно выделить следующие типы бродяжничества:

- люди, для которых бродяжничество является формой уклонения от уголовной ответственности;
- граждане, принципиально не желающие работать; это наиболее многочисленная группа;
  - лица, обладающие завышенными требованиями к средствам существования, которым не хватает любого заработка;
  - люди, ставшие бродягами вследствие неурядиц в семье и на работе;
  - жертвы социальной пропаганды и собственной романтики;
  - люди с отклонениями в психике.

Потенциальными бродягами являются выпускники детских домов и интернатов в том случае, если они не смогут найти жилье и работу.

Совокупность объективных и субъективных причин формирует внутреннюю мотивацию бродяжничества, по мере десоциализации оно становится привычным образом жизни, менять который многие из них уже не могут и не хотят.

Специальные исследования позволили выявить у некоторой части бродяг осознанные и неосознанные мотивы бродяжничества, которые свидетельствуют об их желании

избежать социального контроля, сохранить свою субъективноличностную и социальную дезидентифицированность (Ю. М. Антонян, С. В. Бородин, 1982).

Вандализм - одна из форм разрушительного поведения человека. Говоря о вандализме, исследователи подразумевают разнообразные виды разрушительного поведения: от замусоривания парков и вытаптывания газонов до разгрома магазинов во время массовых беспорядков.

Вандализм - преимущественно мужской феномен (Дж. Говард, Д. Франсис). Большинство актов вандализма совершается молодыми людьми, не достигшими 25 лет. Вандализм занимает заметное место в структуре криминальной активности подростков 13-17 лет.

В некоторых исследованиях показано, что большинство «злостных» вандалов находятся в кризисной ситуации.

В зависимости от доминирующего мотива разрушения С. Козн выделяет шесть типов вандализма.

Вандализм как способ приобретения. Основной мотив разрушения - материальная выгода.

Тактический вандализм. Разрушение используется как средство достижения других целей.

Идеологический вандализм. Разрушитель преследует социальные или политические цели.

Вандализм как лишение. Разрушение происходит в ответ на обиду или оскорбление.

Вандализм как игра. Разрушение как возможность поднять статус в группе сверстников.

Злобный вандализм. Вызывается чувствами враждебности, зависти и удовольствия от причинения вреда.

Другая классификация мотивов вандализма представлена Д. Кантером:

Гнев. Разрушительные действия объясняются чувствами досады, переживанием неспособности достичь чего-либо или попытка справиться со стрессом.

Скука. Причина - желание развлечься. Мотивом выступает поиск новых впечатлений, острых ощущений, связанных с запретом и опасностью.

Как средство самоутверждения, привлечения внимания к себе.

В целом вандализм рассматривается как разновидность подростково-молодежной делинквентности.

### **3. Основные факторы девиантного поведения. Деформация мотивов как одна из причин девиантного поведения. Виды психологических реакций детей и подростков.**

Девиантное поведение имеет сложную природу и обусловлено разнообразными воздействующими факторами, такими как экономические, социальные, демографические, культурологические и др. По мнению Е.Н.Пашковой и В.П.Михайловой, факторы отклоняющегося поведения можно сгруппировать в три кластера:

-биологические факторы - это неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма ребенка (нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, повреждения нервной системы, телесные дефекты, дефекты речи и др.);

-психологические факторы - это психопатологии или акцентуации характера. Данные отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка;

-социально-психологические факторы. Они выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в их основе - игнорирование половозрастных и индивидуальных особенностей детей, приводящее к нарушениям процесса социализации.

Другие авторы предлагают следующую классификацию факторов девиантного поведения:

- Индивидуальные факторы, действующие на уровне психофизиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида.
- Психолого-педагогические факторы, проявляющиеся в дефектах школьного и семейного воспитания.
- Социально-психологические факторы, раскрывающие неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе.
- Личностные факторы, которые, прежде всего, проявляются в активном-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения.
- Социальные факторы, определяющиеся социальными и социально-экономическими условиями существования общества (Гриценко А.В., 2003).

Исследователями выделяются следующие внутренние, психологические факторы, которые могут приводить к совершению преступлений несовершеннолетними:

- потребность в престиже, в самоуважении (по некоторым данным, у несовершеннолетних правонарушителей наблюдается преждевременное развитие этой потребности в 12—13 лет, причем она развита сильнее, чем у их законопослушных сверстников);
- потребность в риске;
- наличие так называемых искусственных потребностей;
- эмоциональная неустойчивость;
- агрессивность;
- наличие акцентуации характера (к «группе риска» относят гипертимную, истероидную, шизоидную и эмоционально-лабильную акцентуации);
- отклонения в психическом развитии;
- низкое самоуважение;
- неадекватная самооценка и др..

Каждый из этих факторов, в свою очередь, требует объяснения истоков происхождения. Так, английский психолог М.Аптер считает, что потребность в риске проявляется ярко не у всех людей, а лишь у тех, которые характеризуются доминированием процессуальной мотивации, которая, в свою очередь, связана с такими свойствами нервной системы, как сила, высокая активность и низкая реактивность.

И.Ю.Борисов предлагает теорию «гедонистического риска», определяя его как «особый прием психологического воздействия на потребностную сферу, при котором актуализация потребностей достигается путем создания опасных, угрожающих их удовлетворению ситуаций». Целью «гедонистического риска» является получение чрезвычайно сильных, амбивалентных переживаний, возникающих в момент опасности. Таким образом, подросток или юноша реализует потребность в риске просто и быстро - провоцируя угрозу своему физическому благополучию (например, участвуя в драках) или своей самооценке (для этого необходимо услышать от окружающих «пусковой» вопрос: «А тебе слабо?..»). Это объясняет многие формы отклоняющегося поведения — особенно те, которые кажутся «немотивированными».

Ю.Е.Алешина и Е.В.Лекторская, изучая процесс усвоения половой роли, пришли к выводу о том, что многочисленные проявления отклоняющегося поведения подростков мужского пола связаны со сложностями становления половой идентичности, маскулинности. Существование в нашем обществе двойного стандарта по отношению к требованиям, предъявляемым к маскулинности и фемининности, «жесткий» набор качеств, входящий в стереотип «настоящего мужчины», засилье женщин в воспитательном процессе, отсутствие реальных сфер деятельности для воспитания таких истинно мужских качеств, как

инициативность, смелость и т. п., — все это приводит молодого человека к поиску альтернативных сфер проявления мужественности — уходу в асоциальное поведение (Алешина Ю.Е., Лекторская Е.В., 1984). Некоторые исследователи приходят к выводу о том, что резкий рост девиантного поведения несовершеннолетних женского пола, зафиксированный в последние несколько лет, свидетельствует о снижении степени принятия женской социальной роли, о готовности девочек-подростков к поведению по мужскому типу. Помимо специфических женских форм отклоняющегося поведения, девушки принимают мужские стереотипы девиантного поведения и часто их поступки имеют мужской характер (Буйневич Т.В., 2004). Следует заметить, что отклоняющееся поведение в форме безнравственного, аморального, неэстетичного поведения практически не имеет гендерных различий (Менделевич В.Д., 2001). Ю.М.Антонян, Л.В.Перцова, Л.С.Саблина (1991) отмечают, что причины делинквентного поведения девочек заключены в семье, которая не контролирует их сексуальную активность, не формирует у них стиль жизни, манеры держаться, присущих традиционно женщине черт пассивности, заботливости, чувствительности. В гендерном аспекте подростковая делинквентность в статистике представлена крайне редко и только в общем виде. Однако отмечается, что усилия социальных учреждений должны быть направлены на воспроизведение такой идеологии семьи, которая бы выполняла функции контроля и справлялась с задачами социализации.

Л.Б. Шнейдер приводит следующий перечень конкретных причин отклоняющегося поведения несовершеннолетних:

- стремление получить сильные впечатления;
- заболевания;
- повышенная возбудимость, импульсивность, неумение контролировать себя;
- неблагополучная ситуация в семье;
- стремление к самостоятельности и независимости;
- недостаток знаний родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями;
- отставание в учебе;
- пренебрежение со стороны сверстников;
- непонимание взрослыми трудностей детей;
- недостаточная уверенность ребенка в себе;
- отрицательная оценка взрослыми способностей детей;
- стрессовые жизненные ситуации;
- напряженная социально-экономическая ситуация в жизни ребенка (плохая обеспеченность, безработица родителей);
- примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые из СМИ;
- чрезмерная занятость родителей;
- конфликты с родителями;
- обилие запретов со стороны родителей (педагогов);
- постоянные нарекания, брань в семье;
- слабость интеллектуальной сферы ребенка;
- повышенная коммуникативность детей;
- низкий уровень эмоционально-волевого контроля;
- одиночество, непонимание другими;
- излишний контроль, авторитарность родителей (педагогов);
- неспособность детей сопротивляться вредным влияниям;
- генетическая предрасположенность;
- неравномерность психофизического и полового созревания;
- отсутствие навыков социального поведения;
- снижение культуры, интеллектуального уровня;
- масса свободного времени;
- скука;

- желание обратить на себя внимание;
- неполные семьи;
- экономическая нестабильность;
- влияние улицы.

Среди традиционных причин, обуславливающих проблему девиантного поведения, в психологии вычленяются следующие:

- во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и заканчивая психической перестройкой (Ф.Дольто, Д.И.Фельдштейн, Э.Эриксон);
- во-вторых, пограничность и неопределенность социального поведения и положения (Л.Б.Филонов, Е.В.Васкэ);
- в-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних форм и послушания, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились и не окрепли (А.Бандура, А.Е.Личко, В.А.Петровский, Л.Б.Шнейдер, Э.Г.Эйдемиллер).

Социальными факторами, способствующими девиантному поведению, считаются следующие: школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной группы. При этом, одним из важнейших факторов девиантного поведения являются девиантные сверстники. Наличие девиантной группы:

- облегчает совершение девиантных действий, если личность к ним внутренне не готова;
- обеспечивает психологическую подготовку, поддержку и поощрение в таких действиях;
- уменьшает эффективность личных и социальных контрольных механизмов, которые могли бы затормозить проявление девиантных склонностей (Шнейдер Л.Б., 2005).

К индивидуально-личностным факторам, способствующим девиантному поведению, относятся: локус контроля, низкий уровень самоуважения, негативное самовосприятие. Локус контроля – понятие, характеризующее локализацию причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и наблюдаемое им поведение других людей. У девиантных подростков локус контроля, как правило, экстернальный. Низкий уровень самоуважения проявляется в том, что, не найдя признания в привычной для себя среде (семья, школа), подросток пытается в антисоциальных группах повысить свой психологический статус у сверстников, найти такие способы самоутверждения, которых у него не было в семье и школе.

Одной из причин девиантного поведения является негативное самовосприятие. Негативное самовосприятие подростков складывается из трех различных, но взаимосвязанных видов опыта:

- во-первых, они считают, что не имеют личностно-ценностных качеств или не могут совершить личностно-ценные действия и, напротив, обладают отрицательными чертами или совершают отрицательные действия;
- во-вторых, они считают, что значимые для них другие не относятся к ним положительно или относятся отрицательно;
- в-третьих, они не обладают или не умеют эффективно использовать механизмы психологической защиты, позволяющие снять или смягчить последствия первых двух элементов субъективного опыта.

Девиантное поведение вначале, как правило, бывает немотивированным. Подросток просто хочет соответствовать требованиям общества, но по каким-то причинам (конституциональные факторы, социальные условия, неумение правильно определить свои идентичности и роли, противоречивые ожидания значимых других, недостаток материальных ресурсов, противоречивые ожидания значимых других, плохое овладение нормальными способами социальной адаптации) он не может этого сделать. Это отражается в



его самосознании и толкает на поиск самореализации в других направлениях. В соответствии с этим принято различать первичную девиацию (ненормативность) и вторичную (как подтверждение ненормативности и утверждение собственно девиантного поведения). Девиантные поступки увеличивают привлекательность совершающего их подростка для других, которые принимают такой стиль поведения; совершая антинормативные поступки, подросток привлекает к себе внимание, интерес и т. д. Девиантные действия вызывают отрицательное отношение к санкциям со стороны «нормальных» других, вплоть до исключения девиантного подростка из общения с ними. Это социальное отчуждение способствует активизации общения подростка с девиантной средой, уменьшает возможности социального контроля и способствует дальнейшему усилению девиантного поведения и склонности к нему. Формируется обратная зависимость между отношениями подростка в семье, школе и степенью его вовлеченности в девиантные группы. В результате девиантные поступки из немотивированных становятся мотивированными. Более того, возникает определенная система социопатических убеждений, руководствуясь которой подросток ведет себя вызывающе деструктивно. В контексте этих убеждений у девиантных подростков вырабатываются определенные девиантные стратегии отношений: самовозвеличивание (демонстрация своей исключительности, конкурентоспособности, принижение других, борьба за власть, терроризирование остальных и контроль над ними); манипулирование добровольной заботой («мне все должны...», «докажи, что ты меня любишь...», «помоги мне, бедному, незащищенному ребенку...»); уход от ответственности и ее отрицание («ты заставил меня это сделать...», «это не моя вина...»); мщение (провокационное, демонстративно-шантажное поведение), выработка и сохранение параноидального взгляда на мир («все ко мне придираются, все меня ненавидят, все против меня...», жалобы вместо преодоления проблем). За поведенческими нарушениями стоит одна из четырех мотивационных целей: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи.

Психологические исследования В.Н.Иванченко, А.Г.Асмолова, С.Н.Ениколопова показали, что поведенческие нарушения имеют особый личностный смысл, во время их совершения актуализируются смысловые установки. Индивидуальные личностные установки - результат усвоения инвариантов норм, традиций данной субкультуры. Все это относится и к противоправным установкам: готовности к совершению действий, имеющих девиантный характер. Существуют следующие формы противоправных установок:

- готовность к агрессивному поведению во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, тенденция использовать унижение партнера по общению в качестве средства стабилизации самооценки;
- готовность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению (это поведение направлено на причинение вреда самому себе, с ним связаны такие показатели, как низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях, садомазохистские тенденции);
- готовность к аддиктивному поведению (предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, ориентация на чувственную сторону жизни, наличие сенсорной жажды и гедонистически ориентированных норм и ценностей);
- готовность к делинквентному (асоциальному) поведению - предрасположенность к вступлению в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами. Этот потенциал в определенных ситуациях легко реализуется в антисоциальном, преступном поведении.

Приверженцы концепции социальной дезадаптации личности отстаивают точку зрения, согласно которой девиантной становится личность, неспособная приспособиться к своему социальному окружению. Внутренние противоречия современной личности заложены самой цивилизацией. Во-первых, противоречия между стимулируемыми цивилизацией материальными потребностями и фактическими препятствиями на пути их удовле-

творения. Психологическое следствие для человека состоит в постоянном разрыве между желаниями и их осуществлением. Во-вторых, противоречие между декларируемой свободой человека и всеми ее фактическими ограничениями. В итоге личность колеблется между свободой выбора и субъективным чувством полнейшей беспомощности. В-третьих, разрыв между притязаниями человека на успех и его возможностями: не каждый может стать космонавтом, рекордсменом в спорте, звездой в искусстве и т.д. В то же время потребность в доминировании (власти), социальном признании (престиже) и обладании собственностью - естественные социальные потребности личности. Как следствие, из неудовлетворенной потребности рождается эмоциональная отчужденность от людей, враждебность, неосознаваемая тревога и те защиты, которые выстраиваются против нее. В представлениях современного психоанализа один из способов защиты от базальной тревоги - агрессия. В понимании ортодоксального психоанализа она зарождается уже в начальных фазах психического развития как реакция на неудовлетворенную потребность в любви и привязанности к матери или как реакция на незавершенное действие. В оральной фазе развития агрессивность проявляется как желание сосания (пассивная форма) или как укусы материнского соска (активная форма). В анальной фазе - как прекращение управления кишечником, порча (пассивная форма) или как упрямство, злоба, жестокость в отношениях к игрушкам, животным, своим сверстникам (активная форма). В последующих фазах развития усилению агрессивных тенденций способствует энергетическая активность человека, его импульсивность, различные фасилитаторы. Если до пубертатного периода личность не находит нормативно допускаемых обществом способов защиты своего "эго", то реализация агрессивности принимает девиантные формы: физическое и моральное насилие над другим, хищение с целью обладания, разрушение, уничтожение. Осуществляются эти акции в среде со своей субкультурой. В ней проявление этих тенденций одобряется, а сами члены асоциальной группы являются для личности фасилитаторами. Без взаимного отождествления членов группы с подобными себе отчужденными личностями функционирование асоциальной организации невозможно. Каждый член должен воспринимать групповые нормы, ценности, образцы поведения как свои собственные. Своеобразным механизмом, с помощью которого члены асоциальной группы ставят себя на место другого и этим самым как бы видят себя в продолжении другого, выступает идентификация. В подавляющем большинстве криминогенных и асоциальных групп идентификация осуществляется с асоциальными личностными качествами лидера. Характер ценностных ориентаций соответствует негативным оценкам социальных отношений и отвечает основным законам и ценностям криминогенных групп. Идентификация выступает в виде антагонистических межличностных отношений. Она основывается на социальной ингибции членов группы и поддерживается с помощью насилия и группового давления. Нормы и ценности, сложившиеся в процессе антисоциальной деятельности, также способствуют групповой интеграции.

Воззрения на социальные корни девиантности во всем мире неоднозначны. Апологиеты социоцентрических взглядов придерживаются теории дифференциальной ассоциации, под которой понимается принятие личностью и группой одних ценностей и отрицание других. Основывается она на представлениях о множественности факторов, характеризующих социальные процессы. Это культурологические факторы - религиозные и национальные традиции, тип семьи; геофизические факторы - климатические условия, активность Солнца, смена времен года; этнографические - состав и плотность населения; экономические - уровень развития производительных сил, а также жизненный уровень населения; физиологические - пол, возраст человека, перенесенные заболевания, физические дефекты от рождения и т.д. Объяснение причин девиантного, а впоследствии криминального, поведения сводится к неблагоприятному для личности сочетанию этих факторов. Подобное толкование не дает удовлетворительного ответа на вопрос: почему при одинаковых социальных и экономических условиях в одной семье вырастает законопослушный гражданин страны, а в другой - человек с асоциальным поведением. Сторонники социаль-

ных теорий маргинализации общества полагают, что интенсивный рост численности городского населения в 60-80 гг. привел к появлению нового контингента городских жителей - выходцев из села и пригородных слободок. Урбанизация населения бывшего СССР породила непредвиденный результат - маргинализацию, когда сельская молодежь в поисках лучшей жизни оказывалась в городском пространстве, чему сопутствовало разрушение культурных норм как в селе, так и в городе. Маргинализация привела к появлению социального слоя, характеристиками которого являются: неопределенность связи с друзьями и постоянный страх быть отвергнутым; серьезные сомнения в своей личностной ценности для общества; тенденция к выраженной психологической агрессии; группирование по этническому, территориальному или национальному признаку и, как следствие, - высокая предрасположенность к криминализации. К этому следует добавить еще один фактор - "расслоение" подросткового поколения, связанное с возникновением элитарных учебных заведений, в которые отбор происходит не по интеллектуальным качествам, а по финансовой наполненности родительского кармана. Сброс молодежи в профессиональные училища, сопровождаемый субъективным чувством социальной ущемленности этой категории учащихся, резко усилил перечисленные характеристики маргинальности. Факторы маргинальности в сочетании с перечисленными предпосылками ведут к возникновению вначале девиантных, а затем и антисоциальных групп с криминальной направленностью. Становление групп несовершеннолетних правонарушителей осуществляется незаметно для окружающих. Пусковым импульсом выступает неудовлетворение социальных потребностей личностей в сфере межличностных отношений. Это продуцирует у подростка субъективное чувство отчуждения от семьи, от социально нормативных групп сверстников и выталкивает его в среду себе подобных. Там он имеет возможность заглушить тревогу от социальной изоляции и удовлетворить свои потребности в эмоциональном благополучии, в интимно-личностном общении, в самоутверждении, престиже, в обладании престижными предметами, в свободе обмена взглядами. Признаками таких групп являются:

- закрытость, автономизация группы;
- высокая степень идентификации каждого члена группы с антисоциальными групповыми нормами и ценностями;
- строгая иерархизованность и стратификация ролевых позиций членов группы;
- выраженность чувства принадлежности группы к категории "мы" и обязательное противопоставление ее категории "они";
- эмоциональная вовлеченность каждого подростка в дела группы и круговая порука;
- наличие собственной субкультуры с деформированными нравственными ценностями;
- чувство социальной ущемленности и жажда социального реванша.

#### **4. Понятие «трудновоспитуемый» в социальной педагогике. Особенности воспитательной работы с «трудновоспитуемыми».**

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

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

ния и воспитания, обусловленное его особенностями познавательной деятельности, возрастного развития (подросток) и пр. Однако изложенные различия не позволяют достаточно четко отделить одно понятие от другого, поэтому их часто рассматривают как синонимы.

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

Среди педагогов и психологов, опубликовавших работы по проблемам трудно-воспитуемости<sup>TM</sup>, были те, кто непосредственно работал в системе исправления, перевоспитания. Дриль, Кащенко, Сорока-Росинский, Макаренко и другие.

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

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

Кащенко отмечал, что родившееся физически здоровое существо имеет от природы возможности полноценного развития в благоприятных условиях. На практике таких условий не существует, и формированию ребенка сопутствуют неблагоприятные факторы, в том числе болезни, которые затормаживают его физический и интеллектуальный рост, искажают его эмоциональную конституцию, делают недостаточными его способности и неадекватными реакции на окружающие явления. В таких случаях мы говорим о трудных детях, подчеркивая характерную особенность их жизненных проявлений (а также и в педагогическом плане), выражающихся в устойчивых отклонениях от нормы формирующейся личности, обусловленных физическими или умственными недостатками и в неадекватной форме поведения.

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

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

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

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

- искусственное вскармливание;
- передача болезни от кормящей матери;

- бытовые условия;
- болезни и особенности их протекания;
- очевидная или незаметная, но постоянная недостаточность питания;
- ушибы головы, травмы и многое другое.

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

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

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

— *гипоактивные* — обыкновенно вялые, бледные, болезненные, малоподвижные, далеко не так восприимчивые, более упрямые, свои нравные, сильно раздражительные и пр.;

## **5. Особенности социально-воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях.**

Общие задачи социальной педагогики в пенитенциарных учреждениях: Задачи государства: - наказать человека за совершенное преступление, - перевоспитать и возвратить обществу социально-здорового человека. Решение задачи возложено на пенитенциарные учреждения (место отбывания наказания). Термин «пенитенциарный» (от лат. *penitentiarius* — юридический) означает отношение к наказанию, преимущественно уголовному. Пенитенциарные учреждения, это специализированные (преимущественно государственные) организации, предназначенные для выполнения функций наказания за уголовно-наказуемые деяния, исправления и перевоспитания осужденных. Общие задачи социальной педагогики в пенитенциарных учреждениях: - изучить возможности исправления нравственной деформации личности осужденного, - воздействовать на осужденного с целью перевоспитания в условиях отбывания уголовного наказания. Социальная педагогика в пенитенциарной системе носит название «исправительно-трудовая педагогика». Это отрасль социально-педагогической науки, исследующей организованную деятельность по перевоспитанию лиц, совершивших уголовное преступление и осужденных к различным видам наказания Истоки исправительной (пенитенциарной) педагогической деятельности. В 1841 г. в первой в России Петербургской колонии для несовершеннолетних правонарушителей А.Я Гердт выдвинул идеи трудового перевоспитания при уважении к личности человека с опорой на самоуправление, сотрудничество педагогов и воспитанников и др. В 1871 г, в Московском университете введен курс «Тюрьмоведение». Профессор университета И.Я. Фойницкий впервые поднял вопросы об обращении сотрудников исправительных учреждений с преступниками, нравственно-религиозных средствах и методах воздействия на заключенных. В 1923 г. профессор психоневрологического института С.В. Познышев в монографии «Основы пенитенциарной науки» дал определение пенитенциарной педагогики как воспитательно-образовательной деятельности по исправлению преступников и раскрыл следующие понятия: юридическое и нравственное исправление; воспитательные возможности общеобразовательного обучения, культурно-просветительной работы, трудового воспитания заключенных. Система исправительной (пенитенциарной) педагогической теории и практики сложилась как самостоятельная отрасль знаний и педагогической деятельности в начале 60-х гг. Это было связано с существенными изменениями, происшедшими в этот период в исправительно-трудовой деятельности.

Частные задачи теории и практики пенитенциарно-педагогической работы: а) научно-теоретическое исследование педагогической системы исправления (перевоспитания) и возможности ее совершенствования в условиях пенитенциарных учреждений; б) выявление и обоснование закономерностей процесса перевоспитания осужденных; в) исследование процесса перевоспитания, его принципов, содержания, средств, форм и мето-

дов воспитательной работы в условиях пенитенциарного учреждения; г) прогнозирование развития педагогической системы в органах, исполняющих наказания; д) исследование возможностей уголовного наказания как метода социально-педагогического воздействия на личность осужденного; е) определение критериев и показателей степени исправления личности, насыщение этих понятий конкретным содержанием для практического применения; ж) исследование действенности исправительной и перевоспитательной деятельности пенитенциарных учреждений; з) разработка и обоснование путей совершенствования адаптации бывших осужденных после освобождения; и) социально-педагогические проблемы предупреждения рецидива; к) изучение отечественного и зарубежного опыта пенитенциарной педагогики, возможностей его применения в наших условиях. Основные категории исправительно-педагогической работы: Карательно-воспитательный процесс — это системная деятельность в рамках исполнения уголовного наказания, предусматривающая исправление, перевоспитание осужденного. Исправительно-воспитательный процесс — целенаправленная и управляемая работа с детьми, подростками и взрослыми в условиях специального образовательного учреждения, способствующая их исправлению, перевоспитанию.

Образовательно-воспитательный процесс в пенитенциарном учреждении — обучение и воспитание (перевоспитание, исправление) осужденных детей и подростков в специальных образовательных учреждениях. Его задача — дать им общее среднее (полное), а также начальное профессиональное образование и одновременно добиться перевоспитания. Исправительно-трудовое воздействие — это использование возможностей педагогически организованной трудовой деятельности в интересах целенаправленного развития, воспитания человека. Исправление человека — это процесс качественного позитивного изменения личности осужденного в результате целенаправленной воспитательной деятельности, направленной на то, чтобы привить ему нравственные ценности, помочь избавиться от недостатков, отрицательных привычек, пороков характера. Перевоспитание — это направленная воспитательная деятельность, нацеленная на исправление (радикальную коррекцию) предшествующего результата воспитания человека, привитие ему качеств и свойств, компенсирующих недостатки личности, изжитие социально вредных привычек, норм и правил поведения, общения и т.д. Исправительно-воспитательный процесс, это последовательность действий социального педагога, взаимодействия воспитателя и воспитуемого, обеспечивающие достижение определенной социально-педагогической цели. В данном процессе выделяются субъект и объект воспитания, этапы исправительно-воспитательного воздействия. Субъекты воспитания — сотрудники исправительных учреждений, социальные педагоги (воспитатели). Они делятся на две большие группы: аттестованные и вольнонаемные. В зависимости от своих функциональных обязанностей сотрудники и воспитатели по-разному участвуют в организации и обеспечении воспитательного процесса. Непосредственно воспитанием занимаются: начальники отрядов, преподаватели школ и профессионально-технических училищ, социальные педагоги (воспитатели); опосредованно: сотрудники режимно-оперативных, производственных, медицинских отделов и служб. Объекты воспитания, перевоспитания — люди, по различным причинам нарушившие закон и осужденные судом. Они отличаются по возрасту, полу, социальной опасности, отношению к отбыванию наказания, религиозности и пр. 2. Технология процесса исправления осужденных.

1. Подготовительный этап. При поступлении на место отбывания наказания на основе полученных документов осужденного и беседы с ним проводится педагогическая диагностика. Выясняется, что представляет собой осужденный как личность, причины его девиантного поведения, позитивные аспекты личности, отношение к решению суда, к отбыванию наказания и др. Полученные данные позволяют воспитателям определить цели и задачи перевоспитательной работы на начальный и последующий периоды срока наказания, особенности взаимодействия с осужденным и возможности их реализации. На этой основе изыскивается вариант реализации функционирующей в данном пенитенциарном

учреждении технологии перевоспитания каждого осужденного. Затем следует планирование реализации воспитательной деятельности с прибывшим осужденным. 2. Этап непосредственной реализации. Реализация технологии начинается с деятельности по оказанию помощи осужденному в адаптации в новых для него условиях. В работе с рецидивистом учитываются особенности его вхождения в среду и возможности возникновения конфликта между ним и коллективом, группой и другим осужденным. Действенность практического осуществления исправительного процесса определяется степенью исправления осужденного. По степени исправления осужденных выделяют три группы. Первая группа — встал на путь исправления. Осужденные характеризуются положительным отношением к труду, воспитательным мероприятиям, соблюдением требований режима, стремлением к повышению общеобразовательного и профессионального уровня, участием в общественной жизни учреждения и в работе самодеятельных организаций. Вторая группа — твердо встал на путь исправления. Осужденные характеризуются проявлением инициативы в трудовой деятельности, соблюдением требований режима и позитивным влиянием на других осужденных, непосредственным участием в проводимых воспитательных мероприятиях, положительным отношением к обучению в школе и профессиональной подготовке, активностью в работе самодеятельных организаций, признанием своей вины, раскаянием в совершенном преступлении. Третья группа — доказал свое исправление. Осужденные, кроме вышеизложенного, отличаются самовоспитанием, самообразованием. Они, как правило, составляют руководящее ядро самодеятельных организаций, открыто осуждают свою прошлую преступную деятельность.

Выделяются три группы лиц, не вставших на путь исправления. Среди них: Первая группа — «болото» (такое название ввел А.С. Макаренко) — это осужденные, которые характеризуются неопределенным поведением. Вторая группа — грубые нарушители установленного порядка — лица, не желающие подчиняться требованиям администрации, допускающие грубые нарушения режима отбывания наказания, поддерживающие открыто или скрыто неформальных отрицательных лидеров. Третья группа — злостные нарушители — это лидеры отрицательных группировок и их опора. Одна из исключительно важных проблем в работе с осужденными — это восстановление связи их мыслей, чувств с семьей (если в ней есть хоть какой-то позитивный потенциал), с родственниками, наиболее близкими им людьми. В каждом конкретном случае эта проблема имеет индивидуальный характер. Этапы воспитательной деятельности по своему содержанию и направленности зависят от ряда факторов, в том числе: особенностей характера осужденного; срока пребывания в пенитенциарном учреждении, назначенного для осужденного; своеобразия коллектива осужденных, его позитивных воспитательных возможностей; педагогического опыта администрации и воспитателей; воспитательных возможностей самого учреждения. Заключительный подэтап педагогической деятельности, как правило, имеет особый характер. Он во многом зависит от предшествующей воспитательной работы с осужденным. В этот период возникают новые проблемы: предстоящее самообеспечение, восстановление связей с близкими для них людьми, наличие постоянного места жительства<sup>1</sup>, трудоустройство и многие другие, если они не решены в процессе отбывания наказания. В этот период особенно важно согласование действий социального воспитания и социальной работы. Они во многом могут предопределять перспективы действенности всей исправительной деятельности. 3. Заключительный этап. На данном этапе имеет место оценка действенности всей воспитательной работы с человеком и выводы для работы с другими. Такая оценка может быть дана далеко не сразу после отбывания срока осужденным. Для него начинается этап адаптации. Именно адаптационный период нередко определяет перспективы рецидивности бывшие за гражданами, временно отсутствующими без уважительных причин свыше шести месяцев, жилое помещение не сохраняется. Как отмечает прокурор Управления по надзору за законностью исполнения уголовных наказаний Генеральной прокуратуры России С. Клименко «Ситуацию, когда, отсидев срок и выйдя на свободу за ворота тюрьмы, человек становится бомжем, можно охарактеризовать крат-

ко — узаконенная бездомность» По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения 70% от общего числа людей, не имеющих крыши над головой, — бывшие осужденные». Данный факт зависит от действенности воспитания, осознания бывшим осужденным необходимости соблюдения правовых норм, а также от наличия места жительства, возможности трудоустройства, особенностей среды, в которой предстоит жить, ее нравственного климата, отношения к бывшему осужденному окружающих. В течение срока наказания, особенно на его заключительном этапе, решению многих проблем может способствовать активная и направленная деятельность попечительского совета при воспитательной колонии уголовно-исправительной системы. Исправительно-воспитательный процесс осуществляется в специфических условиях пенитенциарного учреждения. К таким условиям относятся: а) частичная или полная изоляция осужденных от общества; б) отдельное содержание в течение длительного времени мужчин или женщин; в) процесс перевоспитания в условиях исполнения уголовного наказания; г) жесткие правовые рамки жизни, учебы и труда, а также взаимоотношений осужденных с воспитателями и администрацией; д) особый статус осужденных, регламентированный специальными правами и обязанностями. Реализация исправительно-воспитательного процесса требует от администрации и воспитателей пенитенциарного учреждения учета специфических принципов.

3. Принципы перевоспитания осужденных. Выделяются следующие принципы перевоспитания осужденных. Принцип целенаправленности в воспитательной деятельности. Процесс перевоспитания невозможен без четкого и конкретного определения его цели, под которой понимается идеальное представление о предполагаемом, «проектируемом» (А.С.Макаренко) результате педагогической деятельности. «Цели воспитательного процесса, — писал Макаренко, — должны всегда ясно ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности... Эти цели и должны выражаться в проектируемых качествах личности, в картинах характеров...» Цель определяется как идеальное представление будущих результатов: начальная перспектива в зависимости от достигаемых результатов перевоспитания уточняется с переходом к новой более сложной. Она выступает как первоначальный ориентир, позволяющий воспитателю выстроить перед осужденным целую систему «перспективных линий» — от ближней до дальней. В качестве дальней цели может быть определена перспектива окончательного перевоспитания и возвращения бывшего преступника в жизнь общества сознательным, законопослушным его членом. Принцип соответствия цели средствам, формам и методам перевоспитательной деятельности по отношению к конкретному осужденному. Цель всегда рассматривается в соответствии со средствами. Средства, формы и методы выступают конкретным педагогическим инструментарием достижения цели. Последняя всегда предусматривает использование наиболее оптимального педагогического инструментария, который позволил бы в соответствующих условиях конкретным воспитателям добиться перевоспитания каждого осужденного. Принцип связи процесса перевоспитания осужденного с окружающей жизнью. Сущность его заключается в том, что процесс перевоспитания направлен на подготовку осужденного к жизнедеятельности в той социальной среде, в которую он попадет после его выхода на свободу. В этом одна из наиболее сложных социальных проблем, стоящих перед воспитателями, так как абстрактная цель перевоспитания может оторвать человека от реальной жизни. В таком случае он после освобождения из мест заключения может не найти свое место в обществе, и общество не примет его, что вызовет рецидив. Последствия подобного рецидива часто проявляются в агрессивных действиях освобожденного, предусматривающих применение административных мер. Воспитателям рекомендуется помочь человеку восстановить и наладить социально полезные связи и отношения с другими людьми, социальным окружением; постоянно держать осужденных в курсе событий внутриполитической и международной жизни, расширять круг общественно-политических интересов, формировать у них положительные социальные установки. Этому способствует также и приобщение осужденных к делам колонии, вовлечение их в трудовую и общественную деятельность. Принцип активности осужденного в обществен-



но полезной деятельности. Данный принцип непосредственно связан с предыдущим. Сущность его заключается в том, что важнейшим источником развития человека, его перевоспитания выступает собственная активность. Его основу в общем виде можно определить как формирование личности в деятельности. Включение человека в активную общественно полезную деятельность способствует его социальной переориентации, перевоспитанию. Такой подход не подавляет личность, а, наоборот, активизирует ее, помогает наиболее полному проявлению духовных сил. Общественно полезная деятельность осужденных — это прежде всего их производительный труд. Воспитательная функция труда в процессе формирования личности общеизвестна. Он активно используется в жизнедеятельности осужденных. Кроме того, в условиях заключения к общественно полезной относятся учебная, общественная деятельность в часы досуга, участие в художественной самодельности, культурно-досуговая и физкультурно-спортивная работа. Принцип воспитания в коллективе. Данный принцип вытекает из социальной обусловленности развития (исправления) осужденных. В условиях жесткой изоляции, принудительного пребывания в определенных администрацией отряде, бригаде, звене резко возрастает роль ближайшего социального окружения. Коллектив может быть самым разным, от позитивного (о котором писал Макаренко как наиболее важном средстве перевоспитания) до резко негативного — «асоциальный коллектив». В негативном (асоциальном) плане это не коллектив, а сообщество, группа и пр. В ряде исправительных учреждений процветают отрицательные традиции, с молчаливого согласия «авторитеты» уголовного мира («углы», «паханы», «главворы») насаждают враждебные нормальному человеческому общежитию правила поведения и взаимоотношений. В таких «зонах» воспитательная, а тем более перевоспитательная работа требует особого педагогического мастерства. Сформировать коллективистские отношения в среде осужденных чрезвычайно сложно, но вполне возможно. Такой опыт есть в ряде подразделений. Основу данного опыта создала педагогическая теория коллектива, разработанная Макаренко, которая трансформирована и адаптирована к условиям современных исправительных учреждений. Принцип сочетания требовательности к осужденным с гуманным, и справедливым отношением к ним. В основе его лежит гуманное отношение к человеку. Макаренко утверждал, что не может быть воспитания без требовательности, и одновременно предупреждал: «Нужно всегда помнить правило: как можно больше требований к воспитаннику, как можно больше уважения к нему». Воспитательный процесс, ориентированный только на подавление, нейтрализацию отрицательных качеств личности, столь же малоэффективен, как и педагогика вседозволенности. Важно видеть в человеке не только недостатки, но и то положительное, на что можно опереться в работе с ним. Отсюда вытекает следующий принцип. Принцип опоры на положительное в личности. В перевоспитательной работе с осужденными исключительно важно уметь видеть в личности не только недостатки, но и положительное. Это тот союзник, опираясь на которого, можно направить усилия воспитанника на позитивную (продуктивную) деятельность, на самопроявление, а в перспективе и на активизацию его перевоспитания. Реализация этого принципа необычайно сложна для воспитателей даже чисто психологически, ибо серьезные нравственные дефекты, отрицательные черты характера осужденных, их негативное отношение как к требованиям исправительно-трудового права, так и их носителям (воспитателям осужденных) лежат, что называется, на поверхности. В то же время те качества и черты характера, которые отражают человеческую сущность личности, осужденные чаще всего прячут от окружающих, дабы не стать объектом насмешек и издевательств со стороны других, а подчас и не осознаются ими самими. Принцип опоры на положительные качества личности не означает снижения требовательности к осужденным, а тем более захваливания и попустительства. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода в процессе перевоспитания. Осужденные различаются по полу, возрасту, образованию, национальным, религиозным и социально-групповым, индивидуально-психологическим особенностям, социально-педагогической запущенности, образу жизни до осуждения, типу совершенного преступ-

ления и т.д. Все это и требует своеобразие подхода как к определенной группе, так и к отдельной личности. Дифференциация — это выделение типичных отличительных свойств явлений, предметов, объектов, по которым можно в некоторой целостности (общности) выявить группу или ряд групп. Принцип дифференцированного подхода требует строить перевоспитание осужденного с учетом своеобразия группы, к которой он относится. Это позволит воспитателям наиболее полно учесть особенности каждого. Для дифференциации осужденных необходимо выделить группы, чтобы учитывать своеобразие каждого. Они могут быть сформированы: 1. по характеру совершенных преступлений (корыстные, насильственные, насильственные некорыстные, насильственные корыстные); 2. по количеству судимостей (впервые судимые, неоднократно судимые); 3. по степени криминальной зараженности (глобальная, парциальная, предкриминальная); 4. по степени общественной опасности (признанные или непризнанные особо опасными рецидивистами); по возрасту; по образованию; по полу; по степени исправления; по характеру общественной активности (актив, резерв актива, пассив, «болото», контротив): 10) по неформальному положению осужденных в самой общности («главворы», «паханы», «мужики», «углы», «обиженные») и т.д. Такая дифференциация позволяет заметить в личности осужденного наиболее существенное и требующее учета в воспитательной работе с ним. Принцип комплексного подхода. Идея комплексного подхода вытекает из понимания личности как целостности, как сложной динамичной системы. Речь идет об использовании комплекса мер воспитательного воздействия, способного обеспечить разносторонность развития. Комплексный подход является одним из важных принципов организации и практической деятельности по перевоспитанию субъекта. Он распространяется на определение целей и задач перевоспитания; обеспечение их соответствия методам перевоспитания; организацию формального и неформального общения личности; планирование воспитательного процесса; привлечение к непосредственной и опосредованной воспитательной работе всех сотрудников подразделений, общественности; всестороннее изучение личности осужденных на всех этапах воспитательного процесса (от организации приема вновь прибывших осужденных до подготовки их к освобождению); реализацию в практической деятельности исправительных учреждений всей системы принципов перевоспитания осужденных. 4. Основные направления, средства, методы и формы воспитательной работы в условиях пенитенциарного учреждения. В общей педагогике гражданское воспитание является одним из основных направлений и задач педагогической деятельности. В пенитенциарной педагогике оно становится целью целостного и комплексного перевоспитания. Выделяют следующие основные направления воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях.

#### **6. Основные причины и факторы десоциализации и дезадаптации. Взаимосвязь адаптации и социализации, дезадаптации и десоциализации.**

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

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

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

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

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

**7. Важнейшие направления и методика социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения. Сущность социально-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации личностного развития. Формы социально-педагогической поддержки.**

Выделяются следующие направления:

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

а) *подготовка будущих родителей к семейной жизни и воспитанию своих детей.*

Она включает изучение:

- основ взаимоотношений в семье;
- внутрисемейных конфликтов, причин их возникновения, возможностей предупреждения и путей преодоления;
- основ ведения семейного хозяйства, экономики семьи;
- основ семейного воспитания на различных этапах возрастного развития ребенка, подростка и др.;
- основ семейного права, Декларации прав ребенка и других документов, регламентирующих права и обязанности родителей, лиц, их заменяющих;

## **2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ПРОВЕДЕНИЮ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ**

### **2.1 Семинарское занятие №1 ( 2 часа).**

**Тема: «Педагогика в системе наук о человеке»**

#### **2.1.1 Вопросы к занятию:**

- 1.Предмет, задачи и функции педагогики.
- 2.Связь педагогики с другими науками.
3. Естественная природа и социальная сущность человека.
- 4.Возникновение и становление педагогической профессии.

#### **2.1.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: ознакомление с педагогикой как с наукой

Задачи: расширение знаний студентов по педагогике; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: познавательная

Форма: развернутая беседа на основании плана; устный опрос студентов по вопросам плана семинара

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

### **2.2 Семинарское занятие №2-3 (4 часа).**

**Тема: «Развитие личности как педагогическая проблема»**

#### **2.2.1 Вопросы к занятию:**

- 1.Общее представление о личности
- 2.Психоаналитическое направление развития личности
3. Структура личности
4. Формирование и развитие личности

#### **2.2.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе освоения психологических особенностей личности

Задачи: расширение знаний студентов по психологии; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная

Форма: прослушивание и обсуждение докладов (рефератов) студентов; обсуждение письменных рефератов, заранее подготовленных отдельными студентами и затем до семинара прочитанных всей группой;

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

### **2.3 Семинарское занятие №4-5 (4 часа).**

**Тема: «Воспитание как общественное явление и педагогический процесс.»**

#### **2.3.1 Вопросы к занятию:**

- 1.Общее представление о воспитании
- 2.Цели образования и воспитания
3. Базовые теории воспитания и развития личности
4. Система форм и методов воспитания
5. Технологии воспитания и воспитательной деятельности

#### **2.3.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе изучения особенностей воспитания

Задачи: расширение знаний студентов по психологии; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная

Форма: комментированное чтение и анализ документов (литературы); решение задач на самостоятельность мышления;

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

### **2.4 Семинарское занятие №6-7 (4 часа).**

**Тема: «Образование как социокультурный феномен и педагогический процесс».**

#### **2.4.1 Вопросы к занятию:**

- 1.Педагогический процесс как система и целостное явление
- 2.Закономерности и принципы целостного педагогического процесса
- 3.Обучение в целостном педагогическом процессе
- 4.Учебно-воспитательный коллектив как форма функционирования целостного педагогического процесса
- 5.Воспитание в целостном педагогическом процессе
- 6.Формирование базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе
- 7.Формы организации педагогического процесса
- 8.Методы осуществления целостного педагогического процесса

#### **2.4.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе изучения особенностей образования

Задачи: расширение знаний студентов по педагогике; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная

Форма: семинар по материалам исследования, проведенного студентами под руководством преподавателя;

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

## **2.5 Семинарское занятие №8-9 (4 часа).**

**Тема: «Содержание и структура педагогической деятельности.»**

### **2.5.1 Вопросы к занятию:**

1. Социально-педагогическая деятельность организатора работы с молодежью.
2. Принципы социально-педагогической деятельности организатора работы с молодежью
3. Формирование социальной компетентности молодежи. Коллектив как объект и субъект воспитания
4. Формирование у молодежи готовности к социальному самоопределению
5. Социально-педагогическое сопровождение событий в жизни молодежи
6. Социально-педагогическая инноватика и проектная деятельность в молодежной работе
7. Профилактика девиантного поведения в молодежной среде
8. Социально-педагогическая работа с неформальными молодежными группами и объединениями
9. Организация работы со старшеклассниками. Воспитание культуры межнационального общения
10. Социально-педагогическое сопровождение учащихся профессиональных учебных заведений
11. Социально- педагогическое сопровождение молодой семьи
12. Социально-педагогическое сопровождение молодых участников производственно-экономической деятельности и молодых военнослужащих.

### **2.5.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе изучения особенностей педагогической деятельности

Задачи: расширение знаний студентов по психологии; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная

Форма: семинар - "мозговой штурм";

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

## **2.6 Семинарское занятие №10-11 (4 часа).**

**Тема: «Управление образовательно-воспитательными системами.»**

### **2.6.1 Вопросы к занятию:**

1. Образование как система образовательных программ, государственных образовательных стандартов и образовательных учреждений. Модернизация российского образования.

2. Принципы государственной политики в сфере образования. Государственный образовательный стандарт Российской Федерации. Цели, содержание и структура непрерывного образования. Основные тенденции развития среднего и высшего образования в современной России.

3. Теоретические основы, функции, методы и формы управления образовательно-воспитательными системами в РФ.

4. Система повышения квалификации педагогов и технология педагогической аттестации.

#### **2.6.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе изучения особенностей управления образовательно-воспитательными системами.

Задачи: расширение знаний студентов по психологии; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная

Форма: семинар-дискуссия;

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

#### **2.7 Семинарское занятие №12 (2 часа).**

**Тема: «Научно-теоретические и практические основы национальной педагогики».**

##### **2.7.1 Вопросы к занятию:**

1. Социальная педагогика как теория, практика и учебная дисциплина. Предмет, задачи и содержание социальной педагогики, ее основные категории, функции и принципы.

2. Философские проблемы социального воспитания. Педагогика развития как альтернатива педагогике грамотности и знания.

3. Понятие «педагогика среды» и педагогика социального становления личности.

4. Методы социально-педагогических исследований. Системный подход и использование методов других наук.

5. Технология деятельности социального работника, его профессиональная работа и должностные обязанности. Этический кодекс социального педагога. Педагогическая культура специалиста социальной сферы и пути ее повышения

#### **2.7.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе изучения особенностей профессионального самоопределения личности

Задачи: расширение знаний студентов по психологии; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная; контрольная

Форма: семинар-коллоквиум;

Структура:

- вступительное слово преподавателя,

- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

## **2.8 Семинарское занятие №13-14 (4 часа).**

**Тема: «Сущность процесса социализации личности и социального воспитания...»**

### **2.8.1 Вопросы к занятию:**

1. Человек как объект и субъект социального развития. Понятие, сущность, содержание социально-педагогического процесса. Характеристика основных компонентов педагогики социального становления личности. Цели социально-педагогического процесса и основные способы их реализации.
2. Понятие «социализация личности». Соотношение понятий «воспитание» и «социализация».
3. Связь процесса социализации с общением и совместной деятельностью людей. Систематизация и индивидуализация как единство противоположностей. Первичная и вторичная, регулируемая и спонтанная социализация. Либерализм и патернализм в социально-педагогическом процессе.
4. Важнейшие факторы социализации личности и современные подходы к их классификации. Источники и движущие силы социального становления человека. Роль природосообразности и культуросообразности в процессе воспитания и социализации личности. Влияние субкультуры, наследственных и врожденных особенностей человека. Теории влияния макро-, мезо- и микрофакторов. Саморегуляция и самоутверждение как факторы социального воспитания.
5. Виды социализации, ее стадии и ступени. Особенности возрастной социализации. Ювеногогика, андрогогика и геронтогика как специальные разделы социальной педагогики. Понятие «социальная зрелость личности». Феномен зрелости человека в акмеологии. Условия достижения личностной зрелости.
6. Принципы конструирования процесса социального воспитания.
7. Проблема целеполагания, индивидуального и дифференцированного подхода.
8. Тенденции и перспективы социализации в современных условиях.

### **2.8.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе изучения процесса социализации

Задачи: расширение знаний студентов по процессу социализации; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная; контрольная

Форма: смешанная форма, с элементами различных форм проведения;

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

## **2.9 Семинарское занятие №15-16 (4 часа).**

**Тема: ««Педагогика среды» и формирование личности.»**

### **2.9.1 Вопросы к занятию:**

1. Сущность понятия «педагогика среды». Социальное воспитание личности. Образование как способ социализации. Роль в процессе социализации личности и образовательных учреждений и неформальных объединений.



2. Сущность, принципы, ценности, механизмы и факторы социального воспитания.
3. Роль различных коллективов, детских и юношеских объединений в социализации личности. Технология педагогического разрешения конфликтов
4. Улица как «среда воспитания». «Дети улицы» и особенности социально-педагогической работы с ними.

### **2.9.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе изучения особенностей педагогики среды

Задачи: расширение знаний студентов по психологии; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная

Форма: семинар - "мозговой штурм";

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.

### **2.10 Семинарское занятие №17-18 (4 часа).**

**Тема: «Педагогика социальных отношений в формировании личности...»**

#### **2.10.1 Вопросы к занятию:**

1. Социально-психологические аспекты отклоняющегося (девиантного) поведения. Норма и отклонение в физическом, психологическом, интеллектуальном и моторном развитии человека. Классификация социальных норм.

2. Содержание понятий «асоциальное» и «антисоциальное» поведение. Делинквентное (противоправное) поведение и теория делинквентных субкультур.

3. Основные факторы девиантного поведения. Деформация мотивов как одна из причин девиантного поведения. Виды психологических реакций детей и подростков.

4. Социальная педагогика. Социально-педагогические технологии.

5. Особенности социально-воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях.

6. Основные причины и факторы десоциализации и дезадаптации. Взаимосвязь адаптации и социализации, дезадаптации и десоциализации.

7. Важнейшие направления и методика социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения. Профилактика, диагностика, коррекция недостатков личностного развития. Формы социально-педагогической поддержки.

#### **2.10.2 Краткое описание проводимого занятия:**

Цель: развитие самостоятельности мышления и творческой активности студентов в ходе изучения особенностей педагогики социальных отношений.

Задачи: расширение знаний студентов по педагогике; формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем; совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений; демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки; формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функция: развивающая; воспитательная

Форма: семинар по материалам исследования, проведенного студентами под руководством преподавателя;

Структура:

- вступительное слово преподавателя,
- основная часть,
- заключительное слово преподавателя.