

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

И. А. ТЕЛИНА

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Утверждено редакционно-издательским советом ОГТИ
в качестве учебного пособия*



Орск 2010

УДК 371.9
ББК 74.6
Т31

Научный редактор:

Синенко В. П., кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета педагогики и методики начального образования
Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»

Рецензенты:

Левашова Г. Н., заслуженный учитель Российской Федерации,
кандидат педагогических наук,
директор ГОУ СПО «Педагогический колледж» г. Орска;

Стахова В. В., кандидат юридических наук, доцент
кафедры государственно-правовых дисциплин Орского филиала
НОУ ВПО «Московская финансово-юридическая академия»

Т31 Телина, И. А. Социальная педагогика : учебное пособие
/ И. А. Телина. – Орск : Издательство ОГТИ, 2010. – 190 с. – ISBN
978-5-8424-0506-0.

В учебном пособии рассматриваются научно-теоретические основы социальной педагогики, раскрываются специфика и структура профессиональной деятельности социального педагога.

Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, может быть полезно практикующим специалистам в области социальной педагогики, социальной работы, работникам образовательных учреждений и управления социальной защиты населения.

ISBN 978-5-8424-0506-0

© Телина И. А., 2010

© Издательство ОГТИ, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Раздел I. Научно-теоретические основы социальной педагогики	7
Глава 1. Социальная педагогика как наука и сфера практической деятельности	7
§1. Сущность и содержание социальной педагогики как отрасли интегрированного знания	7
§2. Основные категории, функции и задачи социальной педагогики	26
§3. Характеристика основных принципов социальной педагогики	33
Вопросы и задания для самоконтроля	49
Список литературы	50
Глава 2. Социально-педагогическая деятельность как процесс	52
§1. Сущность и содержание социально-педагогического процесса	52
§2. Общая характеристика основных компонентов социально-педагогического процесса	54
Вопросы и задания для самоконтроля	68
Список литературы	68
Раздел II. Специфика и структура профессиональной деятельности социального педагога	70
Глава 1. Профессиональная деятельность социального педагога ..	70
§1. Государственные требования к уровню подготовки специалиста	70
§2. Функциональные и должностные права и обязанности социального педагога	77
Вопросы и задания для самоконтроля	95
Список литературы	95
Глава 2. Профессиональный портрет социального педагога	97
§1. Профессиональные и духовно-нравственные качества социального педагога	97
§2. Этические нормы и ценности профессиональной деятельности социального педагога	107
Вопросы и задания для самоконтроля	124
Список литературы	125
Раздел III. Социальное формирование личности как педагогическая проблема	127

Глава 1. Общие закономерности развития человека	127
§1. Понятие о развитии ребенка	127
§2. Факторы развития личности ребенка	132
§3. Понятие нормы и отклонения от нормы развития в социальной педагогике	137
Вопросы и задания для самоконтроля	161
Список литературы	162
Глава 2. Социальное становление личности с точки зрения педагогики	164
§1. Источники и движущие силы социального развития ребенка	164
§2. Социализация личности как социально-педагогическое явление	169
Вопросы и задания для самоконтроля	187
Список литературы	188

ВВЕДЕНИЕ

В условиях социально-экономических изменений, происходящих в современном обществе, особую значимость приобретают проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов. Профессиональное становление молодого социального педагога в процессе его подготовки в высшей школе предполагает не только овладение определенной совокупностью знаний, умений и навыков, но и его личностное самосовершенствование, активизацию жизненной позиции и субъектной активности, воспитание у него профессионально значимых личностных и профессиональных качеств.

Общеизвестно, что от уровня культуры педагога и его профессиональной подготовки, широты интересов, гражданской позиции напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития общества, облик вступающего в самостоятельную жизнь поколения молодежи. Задача подготовки педагогических кадров, соответствующих современным требованиям, актуализирует проблему выявления психолого-педагогических условий повышения эффективности личностного и профессионального совершенствования будущего социального педагога в период обучения в вузе.

Основная идея современного вузовского образования – формирование направленности специалиста на непрерывное профессионально-личностное самосовершенствование, когда он на всех этапах профессиональной самореализации и последующей деятельности выступает как самоорганизующийся субъект свободного сознательного выбора и принятия профессии как приоритетной жизненной ценности.

Социальная педагогика как теория социальной работы изучает социальное воспитание человека, осуществляемое на протяжении всей его жизни. Это, относительно новое, направление в отечественной педагогике направлено на подготовку педагогов к социальной работе, на оказание помощи учащимся в плане их социальной адаптации.

Целью социальной педагогики как учебной дисциплины является раскрытие научной картины социально-педагогической действительности работы с людьми в качестве социальных педагогов, социальных работников, организаторов и руководителей в производственной, коммерческой, военной, досуговой и других сферах общества.

Предлагаемое учебное пособие в процессе подготовки высококвалифицированного специалиста призвано решить следующие задачи:

- сформировать теоретические основы социальной педагогики в объеме, необходимом для профессиональной деятельности, осуществляемой в соответствии с квалификационными требованиями;
- развить умения видеть и решать проблемы социального воспитания, формирования гуманистических социальных установок;
- воспитать гуманистические социальные установки по отношению к субъектам, а также процессу социального воспитания, профессиональные и личностные позитивные качества.

Содержание учебного пособия направлено на подготовку студентов, обучающихся по специальности 050711 – Социальная педагогика, к осознанию личностной и социальной значимости своей социально-педагогической профессии; позволяет овладеть основами теории социальной педагогики как учебного предмета и профессии; формирование позитивных личностных и профессиональных качеств студентов посредством самовоспитания, самообразования, социальной и профессиональной ориентации.

РАЗДЕЛ I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. Социальная педагогика как наука и сфера практической деятельности

§1. Сущность и содержание социальной педагогики как отрасли интегрированного знания

Педагогика (от греч. «paída gogos»: «paída» – ребенок, «gogos» – вести, что означает «детоводитель» или «ведущий дитя») – наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности [2, 11].

Педагогика – это область человеческой деятельности, связанная с воспитанием, образованием и обучением человека. Педагогическая деятельность представляет собой процесс направленного развития и формирования человеческой личности. Как отмечает В. М. Кроль, «по существу, задачи педагогики сводятся к реализации научно обоснованных закономерностей передачи социального опыта поведения, а также знаний, умений и навыков, необходимых человеку для жизни и труда» [5, 196]. Необходимыми компонентами решения поставленных задач является развитие научных закономерностей процессов воспитания, образования и обучения и методов практической их реализации.

В процессе роста новых знаний, возникновения проблем и потребностей общества наблюдаются дифференциация и специализация наук, то есть разделение основной науки на ряд более частных областей, развивающихся самостоятельно. В то же время происходит и интеграция, объединение ряда самостоятельных наук, изучающих один объект с разных точек зрения. К примеру, на стыке педагогики с различными науками появились самостоятельные области исследования: с психологией – педагогическая психология, с социологией – социология образования и социология воспитания. Развитие социального направления в педагогике создало необходимые предпосылки выделению особой отрасли теории и практики – социальной педагогики.

Термин «социальный» (от лат. *socialis*) означает «общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе». Причем речь идет не просто о социальном развитии и воспитании человека, а о его ориентации на социальные ценности, нормы и правила общества, в котором ему предстоит жить и реализовываться как личности.

В настоящее время в современной России формируются опыт социально-педагогической работы с различными категориями и группами населения, система непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы, выявляются различные направления научных исследований этой практики и предпринимаются активные попытки сформировать социальную педагогику как относительно самостоятельную научную дисциплину.

Социальная педагогика изучает проблемы, связанные с «направленной деятельностью субъекта воспитания (родителя, лица, его заменяющего, воспитателя и пр.), которая способствует проведению человека начиная с момента рождения по этапам социального развития и дальнейшему становлению его как гражданина конкретного общества» [9, 9]. Такое становление осуществляется в соответствии со сложившимися традициями, обычаями, культурой и социальным опытом жизнедеятельности той среды, в которой человек живет и где ему предстоит реализовать себя как личности по мере социального развития.

В «Российской педагогической энциклопедии» социальная педагогика трактуется как «отрасль педагогики, изучающая социальное воспитание всех возрастных и социальных категорий людей, осуществляемое как в собственно воспитательных учреждениях, так и в различных организациях, для которых оно не является ведущей функцией» [15, 361-363]. Здесь же предлагается структура социальной педагогики (автор статьи А. В. Мудрик). Отмечено, что социальная педагогика включает в себя разделы: социология воспитания, социально-педагогическая виктимология, философия социального воспитания, теория социального воспитания, психология социального воспитания, методика социального воспитания, экономика и менеджмент социального воспитания.

В свою очередь, В. Г. Бочарова считает, что социальная педагогика конкретизирует положения общей педагогики: «Назначение социальной педагогики – установить направления, содержание, формы поддержки личности в определенных социокультурных условиях, конкретизировать положения общей педагогики применительно к средовым возможностям» [3, 37].

В своих работах В. А. Никитин определяет, что «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 поведения (убеждений, ценностей, соответствующих чувств и действий) по отношению к обществу, различным слоям и группам населения и индивидам, обеспечение соответствующего уровня и вида социальной адаптации, социального функционирования» [11, 32].

Как отмечает И. А. Липский, развитие любой научной дисциплины осуществляется противоречиво, неоднородно по отношению к составляющим ее частям (разделам, теориям), с разной временной, количественной и качественной динамикой содержательного приращения знаний. Наиболее ярко противоречивость и неоднородность проявляются в развитии относительно новых областей знания. Социальная педагогика в настоящее время и является таковой, находясь в стадии становления.

К этой научной дисциплине относятся противоречиво, особенно к ее задачно-целевым ориентациям, объектно-предметной области, к той части социальной практики, которую она призвана отражать. Такое отношение выражается в разных формах: от безусловного признания социальной педагогики как панацеи от всех бед при решении проблем современного социума до отрицания права на ее существование. Учитывая такой разброс мнений, сосредоточим пристальное внимание преимущественно на позициях тех ученых, которые выражают сомнения в ней.

Так, И. А. Липский отмечает, что «становление социальной педагогики с науковедческой точки зрения связано с проявлением одной из закономерностей процесса дифференциации научного знания (педагогического), которая, кстати, носит сугубо объективный характер [6].

Изучение истории социально-педагогических идей свидетельствует, что в разные периоды развития страны они отражали социально-педагогическую практику, социально-педагогическую деятельность различных субъектов и институтов общества, ее разные виды. Они в силу авторитарной системы управления и своеобразных идеологических ориентаций не могли быть собраны воедино, а существовали лишь в рассыпанном виде в рамках профессиональной деятельности учителей, священнослужителей, врачей, медицинских работников, идеологического актива, политработников армии и флота, специалистов учреждений культуры, спорта и др.

В России формирование социальной педагогики как научной дисциплины началось вместе с введением должностей «социальный работник», «социальный педагог», «специалист по социальной работе» одновременно с подготовкой специалистов профессий, относящихся к социальной работе в ряде высших учебных заведений.

В соответствии с социально-политическими изменениями в стране и обществе был научно осмыслен исторический опыт российской социальной и педагогической работы: уточнено содержание деятельности представителей различных специальностей, действующих в разнообразных секторах социальной сферы и общих или специализированных социальных институтах того или иного типа функционирования, обобщен инновационный опыт работы различных социально-педагогических институтов и т. д. В научной печати распространено мнение о том, что социальная педагогика и педагогика социальной работы – это синонимы. Такой подход считается недостаточно обоснованным, ибо «педагогика социальной работы – только часть социальной педагогики» [20].

Как развитая часть педагогической науки, социальная педагогика практически воспроизводит структуру всей науки: в ней выделяются фундаментальные и прикладные разделы, научно-эмпирические (педагогика социального развития личности, или социальное воспитание), интегративные (педагогика среды), междисциплинарные (педагогика социальной работы) и комплексные (профессиональное образование в области социальной педагогики) области, научные направления, течения, школы.

Общими разделами науки являются: история социальной педагогики; методология социальной педагогики; сравнительная социальная педагогика. Общие разделы содержат в себе знание, являющееся общим для частных дисциплин социальной педагогики, для ее научных направлений, областей и течений. Знания ее общих разделов проявляются на всех уровнях и во всех видах социально-педагогической деятельности, во всех типах социально-педагогических систем, во всех социально-педагогических процессах.

История социальной педагогики включает в себя частные подразделы, или теории второго уровня: общие вопросы социальной педагогики; история социальной педагогики по периодам и этапам ее развития; персоналии в истории социальной педагогики; социально-педагогические историко-научные исследования.

Методология социальной педагогики включает в себя теории второго уровня, к которым отнесены: теория методологических основ социальной педагогики; теория социально-педагогического науковедения; теория научно-исследовательской деятельности в социальной педагогике; теория научно-преобразовательной деятельности в социальной педагогике; теория научно-образовательной деятельности в социальной педагогике.

Сравнительная социальная педагогика представлена теориями второго уровня, которые отражают: мировую социально-педагогическую мысль; развитие социальной педагогики по регионам мира; развитие социальной педагогики по странам мира; научные ис-

следования по социальной педагогике за рубежом; подготовку специалистов социальной сферы за рубежом.

Частные дисциплины социальной педагогики отражают ее научно-дисциплинарную структуру. К ним относятся: педагогика социального развития личности (социальное воспитание); педагогика социальной среды; педагогика социальной работы; профессиональное образование в области социальной педагогики.

Педагогика социального развития личности (социальное воспитание) отражается в теориях второго уровня: общие вопросы социального развития (социального воспитания) личности; теория социального развития личности; методика социального развития.

Педагогика социальной среды раскрывается посредством частных теорий второго уровня, к которым относятся: общие вопросы педагогики социальной среды; теория педагогики социальной среды; педагогические технологии преобразования социальной среды.

Педагогика социальной работы включает теории второго уровня: общие вопросы педагогики социальной работы; теория педагогики социальной работы; педагогика социальной работы с различными группами населения; педагогика социальной работы в различных видах и типах социума; педагогические технологии социальной работы.

Профессиональное образование в области социальной педагогики также содержит ряд теорий второго уровня: общие вопросы профессионального образования; допрофессиональная подготовка и начальное профессиональное образование; среднее специальное профессиональное образование; вузовское профессиональное образование; поствузовское профессиональное образование и повышение квалификации; подготовка научных и научно-педагогических кадров в области социальной педагогики.

Направления в социальной педагогике раскрываются посредством областей знаний, к которым относятся социально-педагогические: аксиология; праксеология; диагностирование; квалиметрия; прогнозирование; моделирование; проектирование; програм-

мирование; руководство и управление; инноватика; информационное обеспечение и другие, которые разработаны в разной степени.

Научные области: социально-педагогическая валеология; социально-педагогическая конфликтология; социально-педагогическая информатика; социально-педагогическая виктимология; социокинематика и ряд других.

Кроме того, в научно-содержательную структуру социальной педагогики входят также и социально-педагогические **научные течения**.

Таким образом, выделение внутри социальной педагогики как научной дисциплины новых «педагогик» лишь подтверждает возможность дальнейшего членения объекта и предмета познания и преобразования, отражает многоуровневый, иерархический (а не линейный, «плоский») характер научного педагогического знания. В рамках каждой из названных «педагогик», составляющих научно-дисциплинарную структуру социальной педагогики и, возможно, вновь сформировавшихся впоследствии новых теорий (на среднем уровне), существуют свои собственные теории первого порядка, а внутри них – теории второго порядка и т. д.

Процесс формирования и структурирования научно-содержательного уровня социальной педагогики на современном этапе еще не закончен; он должен быть интенсифицирован в силу параллельного развития социальной педагогики как науки, практики и образовательного комплекса, что создает сложности и повышает риск возникновения неадекватных векторов развития двух последних из названных элементов. Развитие социальной педагогики в научную педагогическую дисциплину происходит в процессе оформления фиксированного корпуса научного знания, выделения собственного понятийно-категориального аппарата и эмпирических областей, отбора комплекса теоретических и эмпирических исследовательских методик, разработки базовых теорий, концепций, парадигм, гипотез.

Вместе с тем эта научная дисциплина – относительно самостоятельная отрасль современного социально-гуманитарного знания в си-

стеме общественных наук. Социальная педагогика: а) по группе предметной области знания – гуманитарная, б) по способу отражения сущности знания – феноменалистская, в) по формам мышления – эмпирическая наука.

Проблема соотношения социальной педагогики и смежных гуманитарных, но непедagogических наук стоит не менее остро, так как их взаимодействие приводит к «заимствованию», прежде всего, аппарата науки. Именно эти заимствования дают почву утверждениям о якобы надуманном выделении социальной педагогики в самостоятельную отрасль научного знания. Рассмотрим эти соотношения.

Социальная педагогика и политология. В политологии для социальной педагогики представляют интерес исследования в области социальной политики, которая как составная часть внутренней политики государства, а также общественного сектора, воплощенная в их социальных программах и практике и регулирующая отношения в государстве и обществе в интересах и через интересы основных социальных групп населения, является сферой, определяющей практическую социально-педагогическую деятельность различных социальных институтов.

Как наука, социальная педагогика не зависит от социальной политики, так как сама социальная политика по своему происхождению вторична относительно экономики, которая была и остается определяющей материальной основой решения всех социальных задач. Социально-педагогическая практика представляет собой форму, технологию, способ реализации социальной политики, а социальная педагогика как научная дисциплина предлагает политологии фундаментальные теоретические положения, позволяющие ей разрабатывать эффективные механизмы реализации социальных доктрин.

Социальная педагогика и философия. Будучи системой научных знаний, социальная педагогика состоит из двух связанных разделов: теоретико-методологического (методологические основы познания, законы, научный аппарат и т. д.) и прикладного (практического

применения общих теоретических положений). Поэтому те или иные философские течения, концепции, теории, методология познания и преобразования составляют исходные методологические основания, фундамент социально-педагогических теорий.

Гуманистическая идея о человеке как самой большой ценности и высшей цели, сформулированная еще античными философами, получила широкое распространение как в русской, так и в зарубежной современной социальной философии. Аппарат социальной философии содержит универсальные категории культуры и формы мышления: человек, культура, социум, свобода, гуманизм, конфликт, социальное время и пространство, общественная деятельность, ситуация, жизнь, смерть, субъект и объект, образ жизни, картина мира, душа, социальная экология и т. п. Все эти категории осмысливаются в социальной педагогике в их конкретно-историческом проявлении и через выявление их педагогического содержания, смысла или потенциала.

Социальная педагогика и социология. Определенная часть теоретических знаний в социальной педагогике «выросла» из социологических теорий. Специальные разделы социологии должны быть досконально изучены социальными педагогами, которые специализируются либо по профилю деятельности, либо по типу социума, либо по категориям населения. Исследования в области социальной педагогики опираются на социологические данные (например, социальная структура государства и общества, институты социума и др.) или методы анализа социальной реальности.

Так, при написании социально-педагогических биографий клиентов из числа представителей групп риска обычно используются данные интервью, анкет, опросных листов, документов архивов, автобиографий и других источников и методов сбора информации, которые традиционно применяются в социологии. Социологические методы исследования в значительной мере используются в прикладных исследованиях по социальной педагогике так же, как и в других научно-педагогических дисциплинах.

Социальная педагогика и история. В 60-е – 70-е гг. XX в. наметилась тенденция сближения истории с другими общественными науками – педагогикой, психологией, социологией, демографией, антропологией. Результатом этого стало появление так называемой социальной исторической науки. Характерно, что интерес историков к социально-педагогической проблематике в последние годы стал более заметен. В частности, он выразился в том, что некоторые исторические исследования настолько плотно пронизаны социальной педагогикой, что авторы соответствующих диссертаций предпочли защищаться в диссертационном совете Института педагогики социальной работы РАО по педагогическим специальностям.

Социальная педагогика и религиоведение. Ученые-религиоведы выделяют мировоззренческую, компенсаторную, коммуникативную, регулятивную, культуротранслирующую и некоторые другие функции религии. Совершенно понятно, что среди «других» важное место занимает функция социального воспитания. Конфессия является системообразующим элементом общественной практики, ее влияние может быть безграничным или незаметным в разные конкретно-исторические периоды развития того или иного государства, но ее влияние на традиции в сфере образования и воспитания, особенно семейного, всегда можно выявить и оценить. Большое значение имеет система норм (религиозного права, морали и пр.), образцов (многочисленных примеров для подражания), контроля (слежение за реализацией предписаний), поощрений и наказаний («воздаяний» действительных, реальных и обещаемых в посмертном существовании).

Исследование различных религиозных учений имеет важное значение не столько для социальной педагогики, сколько для социальной работы, так как истоки самой социальной работы как области практической социальной деятельности лежат в русле религиозного подвижничества и религиозной морали. Светская общественность училась у церкви содержанию, формам и организации социальной работы. В настоящее время религиозные учреждения не утратили своего влияния

на социальную работу. Более того, социальная работа с отдельными группами населения провозглашается приоритетной в их деятельности: с детьми, молодежью, студентами высших учебных заведений, инвалидами, военнослужащими, языческими народами и т. д.

Социальная педагогика, будучи более светской сферой, особенно в России, имеющей почти столетний опыт отделения школы от церкви, значительно более свободна от религиозного влияния и в науке, и в практике. В других странах отдельные конфессии имеют свои учебные заведения по подготовке социальных педагогов и готовят их на основе новейших достижений в области различных «человековедческих» дисциплин.

Таким образом, религиоведение, особенно в страноведческом аспекте, в плане изучения опыта практической социально-педагогической деятельности различных конфессий, способно обогатить науку, практику и сферу профессиональной подготовки специалистов в области социальной педагогики новейшими достижениями, которые можно с успехом использовать в светской социальной педагогике.

Социальная педагогика и психология. Психология XX в. заметно расширила границы своих исследований. Современные психологи интересуются не просто психикой человека, но закономерностями и механизмами ее развития и распада, психологией групп и общества. Рождение психологии как самостоятельной дисциплины, ее призвание и судьба неразрывно связаны с возникновением «социального» как особого пространства мышления и реальности. Психология как наука развивалась, исследуя такие явления, как «общественная деятельность», «благосостояние», «социальная работа», «социальные службы».

Многие подходы в социальной педагогике, оформляясь в определенные направления, обычно опирались на те или иные психологические воззрения. Психологические знания являются базой, основой профессионального обучения в области социальной педагогики.

Социальная педагогика и социальная работа. Социальная педагогика в социальной работе выступает в роли научного стержня потому, что информационные задачи, вопросы формирования знаний об обществе, отношениях в группе, социализации, развитии готовности личности к самопомощи решаются, в основном, педагогическими методами и средствами. В связи с этим педагогические основы социальной работы должны включать элементы педагогической теории о принципах, содержании, методах, путях и средствах педагогического воздействия. Решение социальных задач во многом определяется воспитанностью людей, поэтому педагогике принадлежит ведущая роль в определении способов, путей и средств развития личности, субъектов и объектов социальной работы.

Важным педагогическим элементом социальной работы является формирование гуманистических ценностей, определяющих мировоззрение человека, готового к сотрудничеству, умеющего принимать и оказывать помощь. Социальная работа в конечном итоге должна подвести личность к самовоспитанию, дать ей возможность обрести цель и смысл жизни, средства, с помощью которых можно достичь продуктивного социального поведения, включиться в систему непрерывного образования.

Педагогическое содержание социальной работы заключается и в неотъемлемых ее частях: социальная адаптация, социальная коррекция, социальная реабилитация. Значение педагогического знания в социальной работе настолько велико, что отчетливо выявилась и реализуется в науке потребность в оформлении специальной дисциплины как в педагогике, так и в социальной работе – педагогики социальной работы.

Социальная педагогика и валеология. Исследование всех факторов, влияющих на состояние здоровья человека, составляет основу науки о здоровье – валеологии. Термин, впервые предложенный И. И. Брехманом (1980), оказался довольно актуальным, емким, и в настоящее время имеющееся в этой области знание оформляется в от-

носителем самостоятельную науку, особенно нужную для людей, которые хотят посвятить себя работе с другими людьми. В первую очередь, это относится к тем социальным педагогам, трудовая деятельность которых заключается в обучении, привитии навыков и умений сохранения своего здоровья. Адаптационное, социально-коррекционное и реабилитационное направления в социальной педагогике напрямую связаны с валеологическими знаниями и подходом.

Социальная педагогика и конфликтология. Конфликтология изучает типы, виды и формы социальных конфликтов, их общие закономерности; социальная педагогика – главным образом, межличностные, внутриличностные и личностно-групповые конфликты. Конфликтологическая теория пронизывает большинство современных разделов обществоведения и человекознания. Поскольку бесконфликтного личностного развития не бывает в природе, социальная педагогика изучает (как часть научного объекта) потенциально и реально существующие конфликты между личностью и социальной средой (социумом и микросоциумом), взаимоотношения человека с другими людьми, которые имеют конфликтный, а поэтому особо значимый как для личности, так и ее окружения характер.

Социальные педагоги имеют дело с остро конфликтными категориями населения (молодежью, инвалидами, пенсионерами, безработными, беженцами и т. п.) и призваны содействовать ослаблению социальной напряженности. Учитывая, что социальная конфликтность достигла высоких качественных и количественных параметров, конфликтологический анализ проблематики социальной педагогики является социально актуальным и чрезвычайно важным.

Социальная педагогика и социальная информатика. Характер информационной услуги в практической социально-педагогической деятельности может быть различным: информация, совет, справка, юридическая помощь, хранение и передача информации, подбор клиентов, обработка и интерпретация результатов тестирования или социологического исследования, получение документов, доступ к ин-

формационным источникам, профессиональное развитие, вспомогательная услуга и т. д. Хотя расходы человеческих и финансовых ресурсов значительны, решения на основе применения информационно-коммуникационных технологий способствуют упрочению исследовательского подхода в социально-педагогической практике и индивидуализации процесса профессионального обучения.

Анализ научной, учебной, учебно-методической и публицистической литературы (монографий, диссертаций, учебников и учебных пособий, научных статей), а также наблюдение за динамикой функционирования социально-педагогических систем в практике позволили И. А. Липскому определить основные парадигмы (теория или модель постановки проблем, принятая в качестве образца решения исследовательской задачи) развития социальной педагогики. В частности, педагог рассматривает следующие парадигмы.

1. Педагогическая парадигма развития социальной педагогики формируется путем переноса общих свойств и связей педагогической науки на ее часть – социальную педагогику. «При этом замечу, что явно нарушается диалектика взаимосвязей общего и отдельного: общее проявляется в отдельном, но не сводится к нему. Отдельное – философская категория, отражающая относительную обособленность, дискретность, отграниченность друг от друга в пространстве и во времени вещей и событий, присущие им неповторимые специфические особенности, составляющие их уникальную качественную и количественную определенность» [6].

В педагогической парадигме акцентируется внимание на общих для педагогики и социальной педагогики связях и отношениях в ущерб специфике содержания самой социальной педагогики. При этом на последнюю автоматически переносятся и те недостатки, которые выявились в процессе развития педагогической науки. Вспомним, длительное время она рассматривалась как наука о ребенке, об обучении и воспитании в школе. Сегодня же практически все педагогические исследователи выделяют андрагогику (педагогику взрослых) и герон-

тоготику (педагоготику старости), акцентируя внимание на расширении объекта педагогики [10, 5], а воспитательные процессы рассматриваются не только в образовательных учреждениях, но и в социуме в целом. Исследования же в социальной педагогике зачастую ориентированы на проблематику детей, находящихся в образовательных учреждениях.

2. Социологическая парадигма устанавливает приоритет методологических связей социальной педагогики с социологической наукой, то есть по аналогии переносит общие социологические свойства и связи на частный раздел педагогической науки, в качестве которого выступает в данном случае социальная педагогика. Она тесно переплетается с социологией посредством социальной работы и сводится к педагогике социальной работы. Ее представители зачастую утверждают, что социальная работа и социальная педагогика взаимно обусловлены, что, по сути, сводит проблематику социальной педагогики к проблематике социальной работы.

К примеру, коллектив авторов под руководством М. А. Галагузовой связывает социальную педагогику и социологию непосредственно и опосредованно через социальную работу [18, 57].

Социологическая парадигма в значительной мере ориентирована на воспитательные силы социума, потенциал социальных институтов различного типа ведомственной направленности, применение социально-педагогического знания в рамках социальной работы. Реализация этой парадигмы предусматривает использование всех воспитательных возможностей институтов социума и оказание населению помощи в удовлетворении социальных потребностей.

3. Социолого-педагогическая парадигма. В ней слабо представлены теоретические позиции, нечетко обозначена объектно-предметная область социальной педагогики, в которую привнесены знания других наук без соответствующей их обработки. Но есть и достоинства: преодолеваются замкнутость и ограниченность традиционного знания при сохранении его научного потенциала, осуществляется выход за преде-

лы мировоззрения, свойственного монопарадигмальному мышлению, происходит приоритетное и ускоренное развитие новой области научного знания в статусе социальной педагогики. Все это присуще естественному периоду становления и развития научного знания.

Смешанной (и весьма продуктивной) оказалась и стратегия реализации социолого-педагогической парадигмы – объединение воспитательных воздействий на личность в условиях социальной среды. Эта стратегия вызвала к жизни личностно-средовой подход развития социальной педагогики, обратила внимание на социально-педагогические институты социума и механизмы взаимодействия человека с ними.

4. Социально-педагогическая парадигма. Основанием для ее выделения стало изучение методологических связей социальной педагогики с другими науками и научными дисциплинами в рамках ее методологических основ. Известно, что методологической основой социальной педагогики являются положения наук и научных дисциплин более высокого методологического статуса, чем знание социально-педагогическое. Вместе с тем последнее не входит в содержание социально-педагогического знания прямо, непосредственно, а включается в него только после его соответствующей инструментировки, обработки в понятиях, терминах и категориях самой социальной педагогики.

В свою очередь, А. В. Мудрик утверждает, что «использование в социальной педагогике идей и данных других наук имеет определенные трудности и издержки. В качестве предостережения назовем наиболее типичные. Во-первых, заимствованные идеи и данные не всегда «переварены» для нужд социальной педагогики, не адаптированы к ее предмету, не синтезированы в новое социально-педагогическое знание. Во-вторых, некоторые идеи заимствуются в облегченном варианте, а порой фактически фальсифицируются в процессе их приспособления к социально-педагогическим нуждам...» [10, 181].

Социально-педагогическая парадигма в своей основе признает триединство социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально организованной социально-педагогической деятельности – процессы социального развития личности, включение человека в социум, преобразование самого социума. Совокупность названных процессов во взаимосвязи с соответствующими социально-педагогическими системами и видами деятельности порождает наряду с другими три основных раздела теории социальной педагогики: педагогику социального развития личности; педагогику социальной работы; педагогику социальной среды (наряду с другими ее разделами). Социально-педагогическая парадигма формирует уже принципиально иные объект и предмет социальной педагогики, а также пространственное поле ее реализации, порождая относительно новый методологический смысл – личностный, социальный и деятельностный.

Дальнейшее развитие социальной педагогики в значительной мере будет зависеть от того, какая из вышеуказанных парадигм «закладывается» исследователем в основу его научно-исследовательской работы, каковы его собственные мировоззренческие взгляды и научные позиции [7].

Любая наука представляет собой сферу человеческой деятельности, направленную на выработку и систематизацию новых, объективных знаний и представлений о действительности. В содержании науки выделяют объект и предмет исследования. Являясь органической частью педагогики как теории и практики обучения и воспитания человека на протяжении жизни, *объектом* социальной педагогики становится человек как член социума в единстве его индивидуальных и общественных характеристик, а *предметом* выступают педагогические аспекты его социального становления и развития, приобретения социального ориентирования и социального функционирования (социализация).

В развитии социальной педагогики, как отмечает Л. В. Мардахаев, прослеживается два направления: социальное и личностное.

Социальное направление. В широком смысле социальное направление определяется влиянием государства и общества в целом на воспитание подрастающего поколения (социопедагогика). Деятельность государства и общества по воспитанию своих граждан отражается в создании и совершенствовании законодательной базы, институтов воспитания, обучения и профессиональной подготовки, в обеспечении их функционирования.

Социопедагогика изучает официальную и неофициальную (в виде обычаев, совокупности норм и правил в вопросах воспитания подрастающего поколения) деятельность государства и общества по формированию стратегии воспитания детей, ее тенденции и закономерности, а также особенности и возможности института ее реализации.

В узком смысле социальное направление понимается как влияние среды жизнедеятельности на процесс формирования личности человека (педагогика среды). Педагогика среды изучает социально-педагогические возможности среды (семья, приемная семья или государственное учреждение, средства массовой информации, круг друзей, авторитетные личности, социально-педагогические особенности различных коллективов и др.), непосредственно и опосредованно влияющие на социальное развитие и воспитание человека на разных возрастных этапах его жизни.

Личностное направление. Здесь можно выделить *педагогику социального становления личности* (М. А. Галагузова, Б. Т. Лихачев, А. В. Мудрик и др.), которая рассматривает становление человека социальным существом по законам природы, и воспитывается он с учетом потребностей определенной социальной среды, общества, индивида. Получается, что человек социально формируется в соответствии с его индивидуальностью (особенностями и возможностями) и в то же время в соответствии с теми социальными условиями, в которых он живет, подчиняясь требованиям конкретного общества.

Педагогика социальных отклонений в формировании личности (А. С. Макаренко, В. П. Кащенко, В. Н. Сорока-Росинский и др.) – подраздел, изучающий причины социального отклонения в развитии и воспитании человека и определенных групп, возможности его предупреждения и преодоления. На социальные отклонения формируемой личности значительное влияние оказывают факторы индивидуальной предрасположенности, результаты и условия предшествующего этапа социального формирования, среда жизнедеятельности и воспитание человека.

Социальную педагогику Л. В. Мардахаев предлагает рассматривать с нескольких позиций.

С позиции *государства и среды жизнедеятельности человека*, социальная педагогика – это научная и практическая деятельность государства, государственных и общественных институтов по формированию идеологии и обеспечению воспитания подрастающего поколения. Она направлена на социально-педагогическую оценку законодательного творчества государства, деятельности государственных институтов, общественных организаций, движений и партий, средств массовой информации по воздействию на массы, воспитанию подрастающего поколения.

Социальная педагогика как *теория и практика социального становления* и дальнейшего совершенствования личности, общественных групп в процессе социализации представлена Л. В. Мардахаевым с позиции социального воспитания.

С точки зрения рассмотрения *человека как социальной среды*, социальную педагогику можно представить как систему понятий, утверждений, законов и закономерностей, раскрывающих процесс социального становления личности, социального управления группой (массой) с учетом влияния на них факторов среды, сформулированных в совокупности учений, концепций и подтвержденных общественной и педагогической практикой [9, 12-13].

Как видим, социальная педагогика изучает педагогические последствия влияния социального окружения на цели и задачи человека на протяжении его жизни, разрабатывает и воплощает соответствующие образовательно-воспитательные системы, программы, методы и средства осуществления успешной социализации с учетом интересов индивида и его потребности в социальном самоопределении и самоутверждении.

§2. Основные категории, функции и задачи социальной педагогики

Категории, функции и задачи являются методологической основой социальной педагогики. В широком смысле к ним можно отнести теоретические концептуальные положения и знания, выполняющие по отношению к социальной педагогике методологическую функцию. В узком понимании можно выделить цели, принципы построения и формы организации способов научного познания социально-педагогической действительности.

Как отмечает М. А. Галагузова, «научный статус и социальный престиж той или иной отрасли наук во многом зависят от уровня развития теории, которая дает целостное представление о законах и закономерностях, объективно отражающих определенную область действительности и являющихся предметом изучения данной науки» [18, 101]. Каждую науку отличает своя система знаний, ориентированных на объяснение предмета ее исследования.

Система знаний науки отражается в ее понятиях и категориях. *Понятия* – это одна из форм отражения реального мира в процессе его познания [22, 175]. В развитии любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в *категории* науки, которые представляют собой наиболее общие, фундаментальные «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия, используемые в какой-либо науке [22, 176].

Необходимо учесть, что педагогика, являясь самостоятельной и довольно разработанной наукой и имея свою определенную область

исследования, развивается в тесной взаимосвязи с другими гуманитарными науками, изучающими человека с разных точек зрения: философией, культурологией, социологией, историей, психологией, медициной и др. Социальная педагогика, будучи по своему происхождению отраслью педагогики, но рассматривая многие свои явления на стыке с другими науками, является междисциплинарной областью научных исследований. Это, в частности, объясняет наличие в понятийном аппарате социальной педагогики многих понятий, заимствованных из других наук. К ним можно отнести такие междисциплинарные понятия, как «личность», «развитие», «деятельность», «социализация», «адаптация», «общество», «образование», «воспитание», «обучение» и др.

Основные категории социальной педагогики представляют собой наиболее общие и фундаментальные понятия, которые отражают ее главные составляющие. Рассмотрим некоторые из них.

Социально-педагогический процесс представляет собой взаимодействие социального педагога (работника) и подопечного (клиента), направленное на решение социальной проблемы последнего педагогическими средствами в специальных или естественных условиях среды. Его целью по отношению к отдельному человеку является направленное воздействие, поддержка, побуждение, помощь, позволяющие решить свою социальную проблему [1, 32].

Социально-педагогическая деятельность – разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи детям и молодежи в процессе их социализации, социального развития, освоения ими социальных норм и ценностей, на создание условий для их самореализации в обществе [22, 181].

Социальное развитие – процесс, в ходе которого происходят существенные количественные и качественные изменения в социальной сфере общественной жизни или отдельных ее компонентах – социальных отношениях, социальных институтах; процесс усвоения человеком социального опыта [17, 280].

Социальный (объективированный) опыт – опыт совместной жизнедеятельности людей, зафиксированный в знаниях, принципах и нормах поведения, моральных предписаниях, традициях, обычаях, ритуалах, представлениях о должном [17, 284-285].

Социальный опыт индивида – опыт его участия в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, наложивший отпечаток на его понимание жизни и отношение к различным ее проявлениям, определивший содержание его установок и знаний, развитие умений и навыков [17, 285].

Социальное воспитание – планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе его социализации. Эти условия создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех сферах: образовании, организации социального опыта человека, оказании ему индивидуальной помощи [16, 99].

Социальная адаптация – процесс и результат согласования ребенка с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, новым условиям жизнедеятельности, структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятым нормам и правилам [17, 12].

Дезадаптация (от фр. des – приставка, обозначающая уничтожение, удаление чего-либо и от лат. adaptatio – «приспособление, прилаживание») – несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса (возможностей) человека требованиям ситуации жизнедеятельности [17, 12].

Социализация (от лат. socialis – «общественный») – процесс становления личности, усвоения индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта» [9, 43].

Социальная реабилитация – система мер, направленная на восстановление у человека социального опыта [17, 6].

Цель социальной педагогики – способствовать социальному формированию личности, группы с учетом ее своеобразия и социокультуры общества, в котором ей предстоит жить.

Объект социальной педагогики – человек как член социума в единстве его индивидуальных и общественных характеристик, нуждающийся в социально-педагогической помощи.

Предмет социальной педагогики – педагогические аспекты социального становления и развития человека, приобретения социального ориентирования и социального функционирования; социально-педагогический процесс, определяющий принципы, формы, методы исследования практической деятельности и условия его реализации (Л. В. Мардахаев, В. А. Никитин).

Проблема определения объекта и предмета социальной педагогики все еще остается дискуссионной, но можно выделить ряд наиболее общепризнанных положений, определяющих ее специфику:

- социальная педагогика является отраслью педагогики;
- способствует социальному формированию, развитию человека, преодолению проблем его социализации;
- использует возможности педагогического влияния и управления названными процессами (Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова).

Содержание социальной педагогики определяется ее **функциями** (от лат. *functio* – «исполнение» – специфическая деятельность, обязанность, назначение, роль), представляющими собой одно из ее направлений. Л. В. Мардахаев выделяет следующие функции социальной педагогики:

- *Познавательная* – исследование практики педагогической деятельности ее полномочными представителями (социальными педагогами, лицами, выполняющими социально-педагогическую деятельность, исследователями).

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

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

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

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

– *Адаптационная* – деятельность, направленная на стимулирование приспособления человека к среде или среды к человеку с учетом его индивидуальности, своеобразия.

– *Преобразующая* – социальная педагогика призвана изменять педагогические реальности, педагогические отношения, содержание учебно-воспитательного процесса.

– *Коррекционная* – направленная деятельность специалистов по коррекции процесса социального развития и воспитания детей и подростков, воспитательной деятельности родителей, педагогов.

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

– *Мобилизационная* – направленная деятельность специалистов по активизации условий 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 [9].

Социальная педагогика решает ряд *задач*. Они подразделяются на общие (теоретические и практические) и частные (по отраслям практической деятельности). Их следует рассматривать по основным блокам, составляющим социальную педагогику в целом, и по каждому из них по направлениям – теоретическому, практическому и образовательному.

Среди *задач* социальной педагогики выделяют:

– осуществление социально-педагогической 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 на личность и др.

При этом можно выделить ряд специфических задач. К ним относятся задачи социального воспитания, изучения человека как социальной единицы, изучения личностной позиции и активности человека в социальном самосовершенствовании.

Задачами *социального воспитания* являются:

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

Среди задач *изучения человека как социальной единицы* выделяют:

- 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.

К задачам изучения *личностной позиции и активности человека в социальном самосовершенствовании* относят:

- выявление роли человека в социальном самосовершенствовании;
- исследование возможностей активизации социального самосовершенствования человека на различных возрастных этапах [9, 17].

Как видим, социальная педагогика представляет собой отрасль педагогического знания, исследующую явления и закономерности целесообразно организованного педагогического влияния (социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической помощи и др.) на социальное развитие, становление и формирование человека.

§3. Характеристика основных принципов социальной педагогики

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

Слово «принцип» (от лат. *prīncipiūm* – «начало», «основа») означает основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки; основное правило деятельности; внутреннее убеждение, определяющие нормы поведения [17, 224].

Каждая наука и соответствующая ей область практической деятельности в своем развитии руководствуется определенными принципами – основными, исходными положениями, которые вытекают из установленных наукой закономерностей. Для любой науки существуют свои принципы, реализация которых происходит через определенные правила. Принципы и правила существуют объективно и отступать от них нельзя, в противном случае такая деятельность будет бесполезна.

Принцип является родовым понятием (общим), а правило – видовым (частным). По своему объему принцип шире правила. Правило вытекает из принципа и отражает частные его положения, методику применения в конкретной ситуации. По форме выражения правила в педагогике имеют характер рекомендаций.

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

В своей основе социальная педагогика опирается на принципы педагогики. Они отражают уровень развития общества и его потребности с определенной мерой опережения практики воспитания, вы-

ражают выработанные в обществе требования к воспроизводству определенного типа личности (определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания, стиль взаимодействия его субъектов). Принципы педагогики дают общее направление образования и воспитания личности и служат основанием для решения конкретных педагогических задач.

В свою очередь понимание социального воспитания как составной части развития и социализации человека, подход к нему как субъектно-субъектному взаимодействию, определение социального воспитания как создания условий для целенаправленного систематического развития личности позволяет выделить ряд общечеловеческих принципов, которые могут рассматриваться как основание для формирования социального опыта человека и индивидуальной помощи ему.

В социальной педагогике рассматривают три основных принципа – природосообразности, культуросообразности и гуманизма. Каждый из названных принципов имеет свою роль и специфику в социальной педагогике.

Принцип природосообразности. «Природосообразность – принцип социальной педагогики, согласно которому социальный педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития человека» [22, 197].

Впервые принцип природосообразности сформулировал великий чешский мыслитель-гуманист, педагог Ян Амос Коменский (1592-1670) в сочинении «Великая дидактика». Педагог считал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, которые действуют как в мире растений и животных, так и в человеческом обществе. По мнению педагога, там, где рождаются люди, необходимо воспитание, чтобы дары природы из возможных стали действительными. Я. А. Коменский выдвигает, обосновывает и выстраивает систему воспитания и обучения, опираясь на возрастные характеристики ребенка.

Впоследствии принцип природосообразности был положен в основу различных педагогических и социально-педагогических теорий. К примеру, французский философ Жан-Жак Руссо (1712-1778) считал, что воспитание ребенка должно происходить сообразно природе. Он придавал большое значение воспитанию ребенка самой природой, которое должно осуществляться путем внутреннего развития его способностей и органов чувств. Своеобразие теории Ж.-Ж. Руссо заключалось в организации воспитания ребенка от его рождения до совершеннолетия в естественных, природных условиях.

В свою очередь швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталлоцци (1746-1827) считал, что цель социального воспитания заключается в разностороннем и гармоничном развитии природных сил и способностей человека. Педагог отмечал, что для развития природных сил и способностей ребенку необходима своевременная помощь.

Немецкий ученый-педагог Адольф Дистервег (1790-1866) в своих трудах писал, что нужно следовать за процессом естественного развития человека, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

Идея природосообразности нашла отражение и в трудах отечественных классиков педагогики. Так, К. Д. Ушинский (1824-1871) в сочинении «Человек как предмет воспитания» писал, что для воспитания и обучения ребенка учителю необходимо не только знать принципы и правила воспитания, но и вооружаться также основными законами человеческой природы, уметь их применять в каждом конкретном случае для каждого конкретного ребенка.

В России последователем идеи свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо был писатель Л. Н. Толстой, который верил в природное совершенство личности ребенка, являвшегося прообразом гармонии правды, красоты и добра. Л. Н. Толстой под целью воспитания понимал создание условий, способствующих развитию личности ребенка.

Развивая принцип природосообразности, В. П. Кащенко (1870-1943) исследовал физические и психические отклонения детей, которые необходимо учитывать при воспитании и образовании «исключительных» (с отклонениями в развитии) детей. В. П. Кащенко в 1908 г. создал санаторий-школу для дефективных детей, имеющий педагогические, лечебные и исследовательские цели. На основе этого учреждения в 1918 г. организуется дом изучения ребенка.

Развитие принципа природосообразности в педагогике можно наблюдать в работах советских педагогов П. П. Блонского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого и др. Основное внимание при воспитании и обучении ученые уделяли учету возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Говоря о принципе природосообразности применительно к социальной педагогике, отмечают Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова и Ю. Н. Галагузова, следует помнить, о какой категории детей идет речь: обычный или ребенок, имеющий отклонения в психическом, физическом или социальном развитии. Поэтому социальный педагог, следуя принципу природосообразности, в своей деятельности должен придерживаться следующих правил:

- учет возрастных особенностей ребенка;
- учет половых особенностей;
- учет индивидуальных особенностей детей, связанных с их отклонением от нормы;
- опора на положительные и сильные стороны личности;
- развитие инициативы и самостоятельности личности [22, 199].

По мнению Л. В. Мардахаева сущность принципа природосообразности заключается в том, что отношение к человеку должно быть как к природному существу. Человека следует развивать, совершенствовать только с учетом его природных возможностей и не более. В противном случае его можно деформировать или разрушить. Принцип природосообразности диктует необходимость тщательного учета в процессе социально-педагогической работы общих законов развития

природы – естественных возможностей человека. Соблюдение этих требований позволит наиболее полно использовать индивидуальные природные задатки каждого ребенка в процессе их направленного, целесообразного и наиболее полного развития. К таким требованиям Л. В. Мардахаев относит:

- знание законов и закономерностей развития и воспитания человека и умение строить в соответствии с ними социально-педагогическую работу;

- изучение не только возрастных и половых индивидуальных особенностей, но и ближайших, перспективных возможностей человека как объекта социально-педагогической работы;

- соотношение выбираемых целей социально-педагогической работы с задатками ребенка, средства их достижения с его индивидуальными возможностями;

- изучение особенностей индивидуального, индивидуально-коррекционного и коррекционно-компенсаторного развития ребенка с особыми нуждами, создавая для него наиболее оптимальные условия индивидуального самосовершенствования;

- учет в процессе социально-педагогической работы не только природосообразности развития и воспитания человека, но и возможности самой природы в реализации целей [9].

Принцип культуросообразности. Он является продолжением принципа природосообразности. Человек рождается как биологическое существо, а личностью становится благодаря усвоению социального опыта поведения, который передается в процессе воспитания и развития личности от одного поколения к другому.

Принцип культуросообразности в педагогике был видвинут А. Дистервегом, считавшим, что при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и в которых ему предстоит жить, то есть всю современную культуру в широком смысле слова. Все человечество, каждый народ и отдельное поколение всегда находятся на определенной ступени разви-

тия культуры – это наследие, оставленное потомкам как результат их истории.

В отечественной педагогике идею культуросообразности развивал в трудах К. Д. Ушинский. По мнению педагога, воспитание образованного человека и гражданина должно начинаться с умения писать, читать, считать, со знания своей религии, родины, ее природы, географии, истории, культуры. В работах К. Д. Ушинского, а также М. В. Ломоносова, В. Г. Белинского и другие это отражается в идее народности. Под народностью К. Д. Ушинский понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями.

Человек как социальное существо развивается и формируется для жизни и самореализации в конкретных условиях среды жизнедеятельности – в конкретной культуре. Принцип культуросообразности полагает престиж общечеловеческих ценностей культуры, учет в воспитании ценностей и норм общечеловеческих и национальных культур. Общечеловеческие ценности предполагают признание ценности человека как самоценности, семьи как естественной среды существования, труда как основы жизнедеятельности, мира на земле как условия существования, знания как основы деятельности, культуры как исторически сложившегося социального опыта.

Приобщение ребенка к различным культурам общества – весьма сложная задача, решение которой обеспечивается совместными усилиями семьи и общества, различных учреждений и объединений, в которых находится ребенок в разные периоды своей жизни. Если ребенок развивается нормально, то усваивает культуру общества и естественным путем в него интегрируется.

Основными требованиями принципа культуросообразности являются:

- приобщение ребенка с раннего детства к национальной культуре;

- использование в воспитательной деятельности своеобразия народного воспитания, возможности народной мудрости (языка, традиций, обычаев);
- активное включение в социальное воспитание знаний родного языка, народных песен, сказаний, литературы и искусства;
- использование культурного наследия прошлого, духовных ценностей мировой культуры [9; 11; 22].

Принцип гуманизма. Слово «гуманизм», «гуманность» (от лат. *humanus* – «человечный») означает систему взглядов, признающих ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья. Такая система считает благо человека критерием оценки социальных явлений, а равенство, справедливость, человечность – желаемой нормой отношений в обществе. В социальной педагогике принцип гуманизма означает приоритет социального значения человека, создание условий для защиты его прав, полноценного развития и воспитания, оказания ему помощи в самоопределении и интеграции в общество.

Гуманность, человечность выступают идеалом различных направлений гуманизма, целью которого является развитие ценностных способностей, чувств и разума человека, высшее развитие человеческой культуры и нравственности и соответствующего поведения, отношения личности к миру.

В современном определении гуманизма мы возвращаемся к философским, психологическим и педагогическим традициям (Н. Бердяев, В. Вернадский, В. Соловьев, В. Сухомлинский, К. Ушинский, Ж. Пиаже, К. Роджерс), согласно которым сущность человека никогда не сводилась только к биологическим или социальным сторонам, она всегда наполнена духовными отношениями.

Во все времена идеалом гуманистического воспитания была свободная всесторонне развитая личность. Так, в сочинениях Томаса Мора (1478-1535), Франсуа Рабле (1494-1553), Мишеля Монтеня (1533-1592) и другие раскрывается содержание воспитания и были предпри-

няты попытки разобраться в сущности и средствах гуманистического воспитания: от наставления и примера до самоанализа и самовоспитания. Общим для педагогов-гуманистов был взгляд на человека, его природу и воспитание. По мнению М. Монтеня, в ребенке прежде всего нужно воспитывать просвещенного человека, избегать ошибки семейного воспитания.

Современное понятие гуманизма в социальной педагогике отражает процесс обновления воспитания на основе ценностей общечеловеческой и национальной культуры, установки на воспитание личности с высокими интеллектуальными, моральными и физическими ценностями. Гуманное отношение к детям включает любовь к ним, заинтересованность в их судьбе, оптимистическую веру в способности ребенка, общение с ними, основанное на доверии, отсутствие принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимость к детским недостаткам. Гуманное отношение взрослого к ребенку предполагает уважение его права на свободный выбор, ошибку, собственную точку зрения.

В настоящее время принцип гуманизма в социальной педагогике провозглашает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья, создание условий для развития личности, творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи в жизненном самоопределении, интеграции в общество и полной в нем самореализации. Принцип гуманизма требует соблюдения следующих правил:

- достойного отношения общества ко всем людям, независимо от их физического, социального и материального положения;
- признания права каждого человека быть самим собой, уважительного к нему отношения;
- помощи ребенку с проблемами в формировании уважения к себе и окружающим людям, формировании позиции «Я сам», желания самому решать свои проблемы;

- понимания милосердия как первой ступени гуманизма, которое должно опираться не на жалость и сочувствие, а на желание помочь ребенку и взрослому человеку в их интеграции в общество;
- стремления не выделять людей с проблемами в особые группы и не отторгать их от нормальных;
- воспитание должно ставить человека в определенные условия, которые наиболее соответствуют его индивидуальным возможностям и не допускают саморазрушения личности [9; 22].

В своих работах А. В. Мудрик выделяет наряду с общепризнанными следующие принципы социальной педагогики.

Принцип вариативности социального воспитания. В современных обществах (модернизированных и модернизирующихся) вариативность социального воспитания определяется многообразием и мобильностью как потребностей и интересов личности, так и потребностей общества.

Принцип вариативности социального воспитания предполагает, что условия для развития и духовно-ценностной ориентации человека планомерно создаются на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях:

- а) основываясь на общечеловеческих ценностях, что обеспечивает определенные общие стандарты и нормы;
- б) учитывая этнические особенности, а также региональные, муниципальные и локальные условия;
- в) используя имеющиеся и создавая новые возможности для реализации личностного, возрастного, дифференцированного, индивидуального подходов в воспитательных организациях.

Принцип вариативности социального воспитания стало возможным и необходимым сформулировать в отечественной педагогике в связи с теми социально-политическими изменениями, которые происходят в обществе начиная с конца 80-х гг. XX в. (А. Г. Асмолов). Следствиями этих изменений стали: признание наличия и правомерности индивидуальных целей человека наряду с целями коллективов и

групп, возрастных и социальных слоев, общества в целом; создание законодательных предпосылок для дифференциации образования в соответствии с этническими особенностями и региональными условиями; появление и развитие различных видов и типов воспитательных организаций, локальных воспитательных систем, муниципальных и региональных систем воспитания.

Для реализации принципа вариативности социального воспитания необходимы:

- создание многообразных видов и типов воспитательных организаций, что позволяет удовлетворять: интересы и потребности личности; запросы возрастных, социально-профессиональных и этноконфессиональных слоев и общностей; потребности муниципальных и региональных образований;

- дифференциация содержания, форм и методов социального воспитания применительно к видам и типам воспитательных организаций, половозрастным особенностям и возможностям воспитуемых, условиям и традициям муниципальных и региональных образований;

- построение региональных и муниципальных систем социального воспитания;

- создание локальных воспитательных систем.

Реализация принципа вариативности социального воспитания создает условия для:

- формирования готовности и способности человека решать многообразные личностные и жизненные задачи;

- расширения возможностей компетентного выбора человеком стратегии собственного развития, жизненного и профессионального путей.

Принцип коллективности социального воспитания. Характеристика микрофакторов социализации показывает, что социализация детей, подростков, юношей происходит в большей мере в их взаимодействии с группами сверстников и старших (будь то семья, соседство или микросоциум, различные организации).

Социальное воспитание как часть относительно социально контролируемой социализации, с одной стороны, происходит в группах – коллективах, а с другой – объективно погружает детей, подростков, юношей в поток коллективной жизни (другое дело, что качество этой жизни может быть весьма различным).

Идея о том, что коллектив – важнейшее средство воспитания, появилась очень давно и интенсивно разрабатывалась отечественной педагогикой начиная с середины XIX в. Реалии жизни современного общества и перспективы его развития, проблемы социализации человека и его вхождения в меняющийся мир позволяют считать принцип коллективности одним из *организационных* оснований социального воспитания.

Современная трактовка принципа коллективности предполагает, что социальное воспитание, осуществляясь в коллективах различного типа, дает растущему человеку опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окружающими, может создавать условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

Принцип центрации социального воспитания на развитии личности. Идея о том, что задачей воспитания является развитие человека, зародившись в античности, получило свое воплощение в трудах многих мыслителей от титанов эпохи Возрождения до наших современников.

В современной трактовке этот принцип предполагает, что стратегия и тактика социального воспитания должны быть направлены на помощь детям, подросткам и юношам в становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности, в создании условий для развития личности, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом. Процесс социального воспитания, воспитательные организации, общности воспитуемых могут рассматриваться лишь как средства развития личности, ограничение приоритета которой возможно

настолько, насколько это необходимо для обеспечения прав других личностей.

В разделе о социализации указывалось, что развитие можно рассматривать как процесс и результат решения человеком трех групп возрастных задач – естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических. В соответствии с этими возрастными задачами можно конкретизировать те аспекты развития личности, на которых необходимо центрировать социальное воспитание в воспитательных организациях.

Необходимость решения естественно-культурных задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного развития:

- физического (содействие правильному физическому развитию и укреплению здоровья, развитие двигательных качеств, формирование двигательных умений и навыков, формирование устойчивой потребности в систематических занятиях физической культурой);
- сексуального (сообщение соответствующих знаний, формирование, коррекция полоролевых установок и эталонов маскулинности и фемининности).

Необходимость решения социально-культурных задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного развития:

- интеллектуального (развитие интеллектуальных и экспрессивных задатков и способностей; формирование и коррекция культуры проявления эмоций и чувств; развитие восприятия людей, окружающего мира, произведений искусства; реализация возможностей в различных видах интеллектуальной деятельности);
- социального (овладение способами взаимодействия с людьми, формирование и коррекция необходимых для этого установок и умений; развитие инструментальных задатков и способностей; формирование и коррекция умений и культуры социального поведения).

Необходимость решения социально-психологических задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного

личностного развития человека (развитие рефлексии и саморегуляции, помощь в осознании себя, в самоопределении, самореализации, самоутверждении).

Роль и возможности социального воспитания в каждом из этих аспектов различны (в одних большие, в других – меньшие), но в любом из аспектов оно играет лишь дополнительную роль (более или менее значительную) по отношению к развитию в целом под влиянием внутренних источников, а также факторов социализации. Кроме того, существенно различаются возможности воспитательных организаций в зависимости от их типа и возрастного этапа развития человека.

В целом возможности и успешность эффективной реализации принципа центрации социального воспитания на развитии личности зависят от того, стал ли приоритет личности основой идеологии общества, философии воспитания, важнейшей ценностью как воспитателей, так и воспитуемых.

Принцип диалогичности социального воспитания. Идея о необходимости диалога воспитателей и воспитуемых, зародившись в древней Элладе, получила свое несколько специфическое развитие в методах средневекового обучения, а затем в работах ряда педагогов новейшего времени.

Тенденция рассмотрения воспитания как субъект-субъектного процесса, характерная для педагогической теории в последние десятилетия, а также постепенное распространение такого подхода в педагогической практике делают своевременным формулирование в качестве важнейшего для педагогики принципа диалогичности социального воспитания.

Принцип диалогичности социального воспитания предполагает, что духовно-ценностная ориентация детей, подростков, юношей и в большой мере их развитие осуществляются в процессе такого взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержанием которого являются обмен ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными и др.), а также совместное

продуцирование ценностей в быту и в жизнедеятельности воспитательных организаций.

Диалогичность социального воспитания реализуется в обмене между воспитателями и воспитуемыми ценностями:

- выработанными в культурах мира и конкретного общества;
- собственными субъектами социального воспитания как представителям различных поколений и субкультур;
- индивидуальными ценностями конкретных членов воспитательной организации.

Диалогичность социального воспитания предполагает, что в быту и жизнедеятельности воспитательной организации наряду с обменом происходит продуцирование ценностей, от которых зависят поле интеллектуально-морального напряжения коллектива и характер собственных организации межличностных отношений, что определяет ее воспитательную эффективность.

Обмен, продуцирование и освоение ценностей становятся эффективными, способствуя позитивной социализации членов воспитательной организации, если:

- воспитатели стремятся придать диалогический характер своему взаимодействию с воспитуемыми;
- в содержание жизнедеятельности заложен диалог идей, норм, ценностей различного характера;
- содержание и формы организации жизнедеятельности, а также элементы быта создают условия и стимулируют вступление членов организации в диалоги различного типа.

Диалогичность социального воспитания не предполагает равенства между воспитателем и воспитуемыми, что обусловлено возрастными различиями, неодинаковостью жизненного опыта, асимметричностью социальных ролей. Но диалогичность требует не столько равенства, сколько искренности, толерантности и взаимного уважения и принятия.

Принцип незавершимости воспитания вытекает из рассмотренного выше мобильного характера социализированности, который свидетельствует о незавершимости развития личности на каждом возрастном этапе. Он предполагает признание каждого возрастного этапа развития человека самостоятельными индивидуальной и социальной ценностями, а не только и не столько этапами подготовки к дальнейшей жизни (перефразируя немецкого историка Леопольда фон Ранке, можно сказать, что каждый возраст по-своему соотносится с Богом).

Принцип незавершимости воспитания предполагает признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда есть нечто незавершенное и в принципе незавершимое, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и с самими собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения. В соответствии с принципом незавершимости воспитания его необходимо строить таким образом, чтобы на каждом возрастном этапе каждый имел возможность «состояться заново»: заново познать себя и других, заново развить и реализовать свои возможности, заново найти свое место в мире, заново самоутвердиться.

Принцип дополнительности сформулировал выдающийся датский физик Нильс Бор в связи с необходимостью интерпретации квантовой механики. Как способ описания при анализе альтернативных, противоречивых ситуаций принцип дополнительности стал применяться в различных сферах познания, превратившись в общенаучный методологический принцип.

Использовать принцип дополнительности в педагогике предложил В. Д. Семенов для нахождения выхода за пределы ведомственного подхода к воспитанию человека.

В социальной педагогике принцип дополнительности позволяет упорядочить знания и изменить угол зрения в рассмотрении довольно большого круга проблем. Его применение предполагает:

– подход к развитию человека как к совокупности взаимодействующих процессов – природного, культурного, социального и

других, которые определяют характер, содержание и результаты его социализации;

- изучение и описание социализации как совокупности стихийного, частично направляемого, относительно социально контролируемого процессов развития человека, а также его самоизменения;

- выявление и изучение взаимодополняющих факторов социализации различного уровня: мега- (космос, планета, мир); макро- (страна, этнос, общество, государство); мезо- (регион, средства массовой коммуникации, субкультура, тип поселения); микрофакторов (семья, соседство, группы сверстников, воспитательные, религиозные и иные организации, микросоциум);

- подход к изучению воспитания как одному из социальных институтов, который, в частности, включает в себя взаимодополняющие виды воспитания (семейное, социальное, религиозное, коррекционное, диссоциальное), системы воспитания различного уровня (государственную, региональные, муниципальные, локальные) и воспитательные организации различных видов и типов;

- рассмотрение социального воспитания как совокупности взаимодополняющих процессов (организации социального опыта, образования, индивидуальной помощи), создающих условия для развития природных задатков и духовно-ценностной ориентации человека;

- признание того, что содержательно процесс духовно-ценностной ориентации человека включает в себя хотя и противоречивые, но объективно взаимодополняющие системы ценностей (западных и восточных культур, традиционных для России и характерных для советского периода ее истории, деревни и города, центра и провинции, различных социальных, профессиональных и возрастных субкультур), что требует реализации принципов гуманизации, природо- и культуросообразности, вариативности, коллективности, центрации на развитии личности, диалогичности, незавершимости в социальном воспитании.

Все это далеко не исчерпывает возможности применения принципа дополнительности в социальной педагогике, по мере развития которой будут открываться все новые и новые аспекты углубления с его помощью социально-педагогического знания [10].

Вопрос о принципах педагогики для каждого периода развития этой науки является дискуссионным. В настоящее время также разные ученые выдвигают те или иные принципы или по-новому трактуют уже известные. Сложности возникают и у социальной педагогики, ибо она в России находится еще на стадии становления и развития.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Сопоставьте и дайте анализ определений социальной педагогики различными авторами.
2. Назовите и раскройте основные направления, отражающие развитие социальной педагогики.
3. Дайте характеристику социальной педагогики как теории и практики.
4. Раскройте содержание социальной педагогики как отрасли интегрированного знания.
5. Каково назначение социальной педагогики?
6. Что является целью, объектом и предметом социальной педагогики?
7. Перечислите функции, которые выполняет социальная педагогика.
8. Какие задачи решает социальная педагогика?
9. Дайте характеристику основным категориям социальной педагогики.
10. Раскройте содержание основных принципов социальной педагогики.
11. Каковы рекомендации принципов социальной педагогики, которые необходимо учитывать педагогу в процессе практической деятельности?

Список литературы

1. Басов, Н. Ф. Социальный педагог : введение в профессию / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
3. Бочарова, В. Г. Профессиональная социальная работа : личностно-ориентированный подход / В. Г. Бочарова. – М. : ИПСР РАО, АСОПиР РФ, 1999. – 184 с.
4. Краевский, В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 113-118.
5. Кроль, В. М. Психология и педагогика / В. М. Кроль. – М. : Высшая школа, 2001. – 319 с.
6. Липский, И. А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики / И. А. Липский // Педагогика. – 2001. – №10. – С. 13-20.
7. Липский, И. А. Социальная педагогика : методологический анализ / И. А. Липский. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 320 с.
8. Лихачев, Б. Т. Социология воспитания и образования : курс лекций по социальной педагогике / Б. Т. Лихачев. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 295 с.
9. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2006. – 269 с.
10. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
11. Никитин, В. А. Начала социальной педагогики : учебное пособие / В. А. Никитин. – М. : Флинта, 1998. – 72 с.
12. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 640 с.

13. Пискунов, А. И. Педагогическое образование : цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 59-63.
14. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1993. – Т. 1 – 608 с.
15. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1993. – Т. 2 – 672 с.
16. Скворцова, В. О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии / В. О. Скворцова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 160 с.
17. Словарь по социальной педагогике / сост. Л. В. Мардахаев. – М. : «Академия», 2002. – 368 с.
18. Социальная педагогика : курс лекций / под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
19. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
20. Филонов, Г. Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции / Г. Н. Филонов. – М. : ЦСП РАО, 1995. – 26 с.
21. Филонов, Г. Н. Социальная педагогика : сопряжение наук о человеке / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 35-40.
22. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова ; под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 447 с.

Глава 2. Социально-педагогическая деятельность как процесс

§1. Сущность и содержание социально-педагогического процесса

Понятие «процесс» происходит от лат. *processus* – продвижение. В научной литературе под ним понимается последовательная смена явлений, состояний, изменений в развитии чего-либо; ход развития чего-либо; совокупность последовательных действий, направленных на достижение определенных результатов [4, 233].

В педагогической литературе широко используется понятие «педагогический процесс». Впервые ввел это выражение и раскрыл его сущность, содержание В. П. Каптерев 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» [1].

Единого подхода к определению педагогического процесса нет. Наиболее типичными являются следующие:

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

- специально организованная и последовательно осуществляемая во времени педагогическая деятельность в рамках определенной воспитательной системы, направленная на достижение конкретного результата обучения, воспитания, профессиональной подготовки (Л. В. Мардахаев);

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

- развивающееся взаимодействие воспитателя и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели, приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых; процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности (И. П. Подласый).

Технологию непосредственного осуществления педагогического процесса можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля. Центральное место среди них занимает технология организации деятельности, являющейся, по существу, реализацией замысла и проекта функционирования педагогического процесса.

В соответствии с принципом органичного сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества детей в ходе осуществления педагогического процесса очень важно найти наиболее рациональную меру соотношения управляющих воздействий со стороны педагогов и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитанников. Установление прочной обратной связи в ходе педагогического процесса необходимо для внесения корректив в соотношение собственно организаторской деятельности педагогов и самоуправления с целью эффективного решения образовательных, развивающих и воспитательных задач (В. А. Сластенин).

В социальной педагогике педагогический процесс рассматривается со следующих позиций:

- развитие, изменение человека, его качеств, индивидуальных возможностей как результат социально-педагогической работы с ним;
- целенаправленная совокупность последовательной социально-педагогической деятельности специалиста (специалистов), осуществляемая во времени и в рамках определенной социально-педагогической системы. Такая деятельность направлена на достижение конкретного результата индивидуального (группового) социально-педагогического взаимодействия [4, 234].

На этом основании социально-педагогический процесс представляет собой последовательное закономерное развитие (понимаемое как качественное изменение) какого-либо социально-педагогического яв-

ления (к примеру, социальных качеств личности – внутренний процесс) и обусловленную им целесообразную последовательность действий (сама социально-педагогическая деятельность) социального педагога, работника, воспитателя, их взаимодействие с клиентом (воспитанником), что обеспечивает достижение определенной социально-педагогической цели (внешний процесс) (В. А. Никитин, Л. В. Мардахаев).

§2. Общая характеристика основных компонентов социально-педагогического процесса

По своей сущности социально-педагогический процесс, как отмечает В. А. Никитин – это «целенаправленная последовательность действий социального педагога (субъекта), обеспечивающая наиболее оптимальное достижение определенной социально-педагогической цели в социальном развитии (коррекции развития), воспитании (перевоспитании, исправлении), овладении умениями и навыками в самообслуживании, обучении, профессиональной подготовке объекта» [6, 50].

Процесс социально-педагогической деятельности имеет определенную структуру: субъект, объект, этапы и подэтапы педагогической деятельности. Каждый этап социально-педагогического процесса имеет свои компоненты и определенные условия среды, которые обеспечивают ему наиболее оптимальное протекание и достижение оптимального результата.

Так, Л. В. Мардахаев выделяет внутренний и внешний социально-педагогический процесс. По мнению педагога, *внутренний педагогический процесс*, его этапы (стадии, периоды) характеризуют возрастные, качественные или количественные изменения (развитие) личности, происходящие в соответствующем социально-педагогическом явлении. Этапы определяются в зависимости от того, что изучается в процессе воспитания, развития, в каких условиях, в течение какого времени. В каждом из них выделяют наиболее характерные возмож-

ные качественные изменения, позволяющие отличать один этап от другого.

Внешний социально-педагогический процесс обеспечивает необходимые благоприятные условия, стимулирует целесообразное или сдерживает негативное развитие, благодаря ему наиболее полно реализуется потенциал внутренних периодов развития личности. По своей сути внешний социально-педагогический процесс представляет собой целенаправленную последовательность действий социального педагога (субъекта), обусловленную необходимостью обеспечения прогнозируемого развития внутреннего социально-педагогического процесса объекта.

При рассмотрении содержания социально-педагогического процесса, Л. В. Мардахаев и В. А. Никитин выделяют два подхода: структурный и функциональный. *Структурный подход* определяет компонентный состав социально-педагогического процесса, который может иметь условный или функциональный характер, что весьма важно для изучения и анализа характера деятельности по достижению определенной цели.

Функциональный подход определяет особенности профессиональной деятельности конкретного специалиста на каждом этапе, что важно в процессе поиска наиболее оптимального варианта его работы с определенной личностью или группой, а также для оценки ее ответственности. По компонентному составу функциональный подход отличается от структурного выделением каждого этапа по его назначению, а также наличием объекта и субъекта.

Субъект внешнего социально-педагогического процесса – это подготовленный специалист (социальный педагог, работник) или родитель в отношении к человеку, на который направлена его (их) социально-педагогическая деятельность. Им выступает и сам человек по отношению к саморазвитию, самовоспитанию. Специалисту принадлежит последовательная деятельность, которая позволяет доби-

ваться результативности в достижении поставленной социально-педагогической цели.

В профессиональной деятельности позиция субъекта определяется его подготовкой и социальным опытом. В общественном плане эта позиция в значительной степени характеризуется социальным заказом общества. Иначе говоря, ориентиром для социального педагога выступает социальный опыт, который он приобрел, усвоенные им и признанные в обществе ценности, национальная культура.

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

Как видим, субъект (специалист) и объект (клиент) определяют своеобразие социально-педагогического процесса.

Социально-педагогический процесс как последовательность целенаправленной деятельности имеет определенные этапы:

- подготовительный;
- непосредственной деятельности (реализации выбранной педагогической технологии);
- результативный.

Каждый из названных этапов имеет свое функциональное назначение, содержание и последовательность реализационных действий. Рассмотрим содержание каждого этапа социально-педагогического процесса.

Подготовительный этап включает подэтапы, определяющие содержание социально-педагогической деятельности. К ним относятся:

1. Диагностика и выявление индивидуальности объекта. Понятие «социальная диагностика» является одним из центральных в социальной педагогике. Это связано с тем, что любое социальное явление, любой объект – человек и его место в обществе, отношение общества к человеку и человека к обществу – может быть исследовано

и подвергнуто коррекции в случае необходимости только на основе его всестороннего изучения и анализа.

Слово «диагностика» имеет несколько значений. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова данная лексема определяется следующим образом: «1. Учение о способах диагноза. 2. Установление диагноза» [5, 141]. В социальной педагогике слово «диагностика», становясь термином, получает дополнительное значение, включаясь в словосочетание «социальная диагностика». Обратимся к определениям понятия «социальная диагностика», представленным в специальной литературе.

Социальную диагностику Е. И. Холостова рассматривает с двух точек зрения. В широком смысле – как «процесс научного выявления и изучения причинно-следственных связей и взаимоотношений в обществе, характеризующих его социально-экономическое, культурное, правовое, нравственное, психологическое, медико-биологическое и санитарно-экологическое состояние. В более узком смысле – изучение отношения индивида к социальным ценностям общества, группы и т. д., исследование сущности социальных проблем, которые создают затруднительную жизненную ситуацию для индивида, семьи, группы» [8].

К примеру, П. Д. Павленок определяет социальную диагностику как «исследование социального явления для распознавания и изучения причинно-следственных связей и отношений, которые характеризуют его состояние и определяют тенденции развития» [2].

В свою очередь, В. И. Курбатов отмечает, что социальная диагностика – это «методологический инструмент, дающий управленческим органам необходимые знания, на основе которых разрабатываются различные социальные прогнозы и проекты, изучается общественное мнение и морально-психологический климат в обществе» [7, 439]. Автор подчеркивает, что социальная диагностика играет важную роль в формировании и развитии технологий как социальной работы, так и всех сфер социальной жизни.

Таким образом, сущность понятия «социальная диагностика» сводится всеми авторами к установлению причинно-следственных связей и отношений на разных уровнях: макросреды (общественное мнение и морально-психологический климат в обществе), микросреды (производственный коллектив, семья, учебный коллектив и пр.), личности. В нашей работе мы будем использовать в качестве рабочего следующее определение данного понятия: социальная диагностика – это комплексный процесс научного выявления, распознавания и изучения многоплановых причинно-следственных связей и взаимоотношений человека в обществе.

Социально-педагогическая деятельность имеет адресный характер, то есть ориентирована на конкретную личность. В зависимости от социальных проблем человека (ребенка, подростка, юноши, зрелого или пожилого человека), его индивидуальных возможностей или ограничений (физических, физиологических, психологических), своеобразия повседневного социального проявления диагностика направлена на выявление:

- индивидуальных отклонений человека и возникших социальных проблем в его развитии и самореализации;
- индивидуальных особенностей, возможностей человека, его позитивного потенциала, создающих перспективу для индивидуального, индивидуально-компенсаторного развития или наиболее целесообразного преодоления недостатков в развитии, профессиональной подготовке и самореализации;
- особенностей жизненной позиции ребенка или взрослого человека, его отношения к саморазвитию, самосовершенствованию, возможностей достижения социально-педагогических целей, активности в работе над собой, восприятия воспитателя;
- условий среды, в которых он живет и имеет возможность для самовыражения и самореализации [6].

В своей работе социальный педагог нередко взаимодействует с человеком, имеющим особые нужды. Поэтому диагностика часто

требует участия нескольких специалистов: медицинских работников, психологов, педагогов и др. Их сотрудничество позволяет получить более полную информацию о человеке и его проблеме, на основе которой можно:

- составить полную социально-педагогическую характеристику клиента;
- определить и дать характеристику его социально-педагогической проблемы;
- выработать рекомендации специалистам в работе с ним (показания, предостережения, советы и пр.) [1].

Диагностика является видом оперативного анализа социального объекта с целью определения его состояния, оценки конкретной ситуации, проблемной характеристики. Результатом такого анализа является описание объекта в системе показателей, что позволяет поставить социальный «диагноз», то есть сделать научное заключение о состоянии социального здоровья изучаемого объекта или целого социального явления, основанное на его всестороннем и систематическом наблюдении и изучении.

Полученный социальный диагноз, содержащий теоретические выводы и практические рекомендации, скорректированные с учетом реальных ресурсов и возможностей, служит основанием для разработки соответствующими управленческими структурами конкретных практических действий в интересах общества, тех или иных его групп и слоев.

2. *Формулирование социально-педагогической проблемы человека.* Речь идет об адресной оценке, в чем нуждается данный человек и в каком направлении ему необходима социально-педагогическая помощь.

3. *Социально-педагогическое прогнозирование.* В словаре по социальной педагогике социально-педагогическое прогнозирование понимается как «логическое обоснование выводов о наиболее вероят-

ной динамике поведения, проявления человека в той или иной педагогической или жизненной ситуации» [4, 226].

Предметом социально-педагогического прогнозирования выступают:

А) прогнозирование динамики, направленности и интенсивности изменения явлений, обусловленных внутренним социально-педагогическим процессом (направленность и интенсивность индивидуального развития, коррекция развития, социального воспитания, перевоспитания, исправления, реабилитации, адаптации, обучения его, в том числе в вопросах самообслуживания, профессиональной ориентации и подготовки; возможность целостного или частичного изменения внутренней позиции человека);

Б) прогнозирование проблем, обусловленных внешним социально-педагогическим процессом (способность социального педагога, работника, воспитателя обеспечить оптимальное и направленное развитие, обучение и воспитание человека; обеспечение достижения прогнозируемой цели).

В целом социально-педагогическое прогнозирование основано на наличии достаточно полной информации о личности объекта, необходимой социальному педагогу для прогнозирования и на его личном опыте, интуиции.

В начале своей профессиональной деятельности социальный педагог преимущественно пользуется данными учебных пособий, специальных исследований о возможностях социально-педагогического развития человека в зависимости от его индивидуальных отклонений, рекомендациями, в какой ситуации, какие могут быть варианты социально-педагогических технологий и их возможности. Со временем, накапливая опыт в работе с различными категориями (либо с одной из категорий) людей, апробируя реализацию различных технологий, он приобретает социально-педагогический опыт, развивает педагогическую интуицию и тем самым получает возможность более уверен-

ного педагогического прогнозирования перспектив своего объекта и социально-педагогической деятельности.

4. *Определение цели и задачи деятельности (внешний социально-педагогический процесс)*. Как отмечает М. В. Шакурова, в процессе социально-педагогической деятельности происходит изменение субъекта, объекта средств и внешних условий деятельности [9]. Направление таких изменений определяется целью деятельности.

В словаре по социальной педагогике цель определяется как «один из элементов поведения, непосредственный мотив сознательной деятельности, который характеризуется предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и путей, способов ее достижения; осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие» [4, 231-232].

Цель представляет собой идеальный образ будущего результата деятельности и может формулироваться на двух уровнях:

1) стратегическая цель (цель-идеал) – ее достижение предполагает длительность и комплексность усилий (например, создание условий для успешного становления ребенка как субъекта социальной жизни и создание педагогически целесообразной среды);

2) тактическая цель – отражается как ожидаемый результат деятельности (к примеру, создание условий, в которых личность может в максимальной мере проявить свои возможности и получить положенное ей по закону; увеличение степени самостоятельности личности, способности контролировать свою жизнь и более эффективно решать возникающие проблемы; адаптация личности в обществе) [9].

Таким образом, цель социально-педагогического процесса определяет стремление специалиста в решении общей или специальной (направленной) проблемы: индивидуальное (индивидуально-коррекционное) развитие человека, обучение его самообслуживанию, профессиональной ориентации и подготовке, развитие навыков социального общения, социальная адаптация, педагогическая коррекция, педагогическая реабилитация, перевоспитание, исправление и другие.

В соответствии с целью определяются задачи, которые необходимо решить, чтобы достигнуть намеченной цели.

5. *Социально-педагогическое моделирование.* Под ним понимается эмпирическое создание образа целенаправленной деятельности по реализации конкретной педагогической технологии, которая обеспечивает достижение социально-педагогической цели, с учетом возможностей среды и личного опыта социального педагога.

Моделирование имеет общий или частный характер, отражающийся в достижении общей цели, решении частной задачи. Главное назначение моделирования заключается в том, чтобы помочь социальному педагогу выбрать наиболее оптимальный вариант педагогической технологии, который может позволить ему обеспечить в данной ситуации достижение оптимального результата.

6. *Выбор технологии и способа ее реализации.* Как указывает М. В. Шакурова, применительно к социально-педагогической деятельности специалисты отмечают ее низкую результативность. При соблюдении всех возможных рекомендаций получаемый результат не всегда соотносится с целью, определяющей деятельность. Поэтому закономерной стала опора на технологический подход, заключающийся в научном подборе таких методов, средств и способов деятельности, с помощью которых можно обеспечить максимальную результативность [9].

По своему содержанию, считает В. А. Никитин, социально-педагогическая технология рассматривается как:

А) обоснование (описание) этапов, методов и средств социально-педагогической деятельности в работе с конкретной категорией людей, обеспечивающих достижения определенного результата;

Б) целесообразная, оптимальная последовательность педагогической деятельности в работе с человеком, позволяющая достигнуть оптимального результата [6].

Социально-педагогические технологии подразделяются на:

1. Субъектные технологии:

- индивидуальные или персональные (технологии саморазвития, самозащиты, самосохранения, самообеспечения, самообучения, самоорганизации);
- групповые (разделяются в зависимости от половозрастных признаков, статусных, профессиональных и др.);
- массовидные (касаются большого массива населения, всего общества, например, пиаровские технологии).

2. Деятельностные технологии, направленные на:

- совершенствование социально-педагогической работы как вида деятельности;
- улучшение деятельности организационных структур социально-педагогической работы (техники управления, прогнозирования, моделирования, проектирования);
- оптимизацию деятельности социального педагога (консультирование, корректировка, установление проблемы и др.);
- улучшение деятельности клиента (установка на успех, снятие комплексов, улучшение коммуникативных навыков и др.).

3. Средовые технологии:

- технологии оздоровления окружающей человека среды (природной, социальной);
- коррекция процессов общения;
- достижение эффективности техники профилактики и разрешения конфликтных ситуаций;
- развитие стрессоустойчивости и др. [9].

Для разработки педагогической технологии, отмечает Л. В. Мардахаев, социальному педагогу необходимо знать:

- социальные проблемы клиента и причины их возникновения;
- индивидуальные особенности клиента;
- цель (к чему стремиться, чего следует ожидать) и основные задачи, которые следует решить в процессе ее достижения;

- условия реализации технологии (в специализированном центре, дома);
- формы реализации педагогической технологии (в стационарных условиях; домашних условиях; центре социального обслуживания и др.).
- свои возможности в применении той или иной технологии;
- временные возможности для реализации технологии [1].

Для каждой социально-педагогической проблемы может быть несколько технологий. В перспективе в специализированных центрах социальной педагогики может создаваться банк технологий по различным социальным проблемам. Каждая технология ориентирована на особенности объекта и социально-педагогическую проблему, описание варианта социально-педагогической деятельности и ее решения, рекомендации к реализации, основные требования к личности, профессиональной подготовке и деятельности социального педагога.

В зависимости от характера объекта, личного опыта социального педагога, условий среды выбирается одна из педагогических технологий. Реализация ее осуществляется социальным педагогом через индивидуальную методику. Технология бывает одна, методик ее практического осуществления – множество.

Далее необходимо определить способ реализации технологии. Для этого требуется *социально-педагогическое прогнозирование*, которое позволяет составить проект возможного варианта осуществления выбранной технологии. Выбор педагогической технологии социальный педагог определяет в зависимости от особенности ее реализации по отношению к объекту с учетом личного опыта, индивидуальных особенностей клиента и условий среды.

Затем следует *планирование социально-педагогической деятельности*, которое предусматривает разработку графика реализации выбранной социально-педагогической технологии по времени, месту и видам занятий. Планирование помогает социальному педагогу реа-

лизовать замысел, обеспечивающий комплексность и интенсивность его деятельности.

Реализация педагогической технологии предусматривает определенное методическое обеспечение – *материальную подготовку*. Речь идет о подготовке всего методического и дидактического материала, необходимого для качественного и педагогически целесообразного проведения занятий и разнообразных воспитательных мероприятий по достижению цели.

Основной этап – представляет собой непосредственную деятельность по реализации выбранной социально-педагогической технологии с применением совокупности методов, средств, приемов. Этот этап включает свои подэтапы:

1. *Апробация социально-педагогической технологии*. Он необходим в связи с тем, что социальная педагогика имеет дело часто с отдельной личностью либо группой, которые требуют индивидуализации педагогической технологии. Об этом свидетельствует повседневная практика, особенно в сфере педагогической коррекции, реабилитации, индивидуального развития, обучения и воспитания.

2. *Адаптация* в социально-педагогической деятельности субъекта и объекта. Названный подэтап необходим для налаживания педагогического взаимодействия между субъектом и объектом, достижения основы для их единства, согласованности, взаимопонимания, взаимоучастия и взаимосогласия.

От уровня решения проблемы на данном подэтапе во многом зависит эффективность последующей педагогической деятельности. Практика показывает, что элементы решения данной задачи могут затянуться, что неминуемо скажется на последующей деятельности социального педагога и ее результативности. Особенно это характерно в работе с проблемными детьми по их перевоспитанию, исправлению и педагогической коррекции детей, имеющих психические отклонения в эмоциональной или активно-волевой сферах.

3. *Включение объекта в процесс саморазвития и самовоспитания.* Оно носит индивидуализированный характер в зависимости от сферы социально-педагогической деятельности. Одновременно социальный педагог приобретает опыт педагогической деятельности в работе с данным объектом, что позволяет ему постепенно достичь более высокого результата.

В процессе позитивного решения проблемы социальный педагог утверждает в правильности выбранной педагогической технологии и уверенно строит свою деятельность. Однако возникновение затруднений в решении задач может привести к потере специалистом уверенности в работе.

4. *Коррекция в реализации выбранной педагогической технологии.* В социальной педагогике не всегда легко решаются социально-педагогические проблемы. Педагогическая работа осуществляется со сложными людьми, отдельными личностями и социальными группами. В процессе такой деятельности от социального педагога требуется большая гибкость, умение видеть свои просчеты, недостатки, искать новые методы и приемы.

Апробация элементов избранной методики рассчитана на то, чтобы помочь социальному педагогу выявить индивидуальный корректив для реализации выбранной педагогической технологии. На основе этого корректива проводятся дальнейшее уточнение, доработка, совершенствование технологии применительно к данной социально-педагогической ситуации.

Эффективность социально-педагогического процесса во многом зависит от *оценки и анализа* педагогической деятельности на всем его протяжении и своевременной ее коррекции. Каждый компонент деятельности требует оценки его результативности и при необходимости – коррекции, с учетом возможности достижения конечного результата. Все это помогает специалисту определить направленность последующей деятельности. Такой подход делает процесс более динамич-

ным и результативным, позволяет добиваться большей индивидуализации в его реализации.

Для обеспечения большей динамичности оценки результативности реализации социально-педагогического процесса через определенный период времени или по выполнению определенного комплекса педагогических мер проводится *мониторинг*. Он предусматривает сбор информации о проведенной работе, ее динамике и оценке результативности [1; 6].

Заключительный этап (итоговый, результативный). На этом этапе происходит оценка и анализ действенности практической реализации социально-педагогической технологии и определение последующих перспектив.

К основным подэтапам результативного этапа относятся:

1. *Предварительная оценка действенности практической реализации социально-педагогической технологии.* Предварительная оценка позволяет определить, в какой степени удалось решить социально-педагогическую проблему человека, принять решение о включении клиента в адаптационный процесс в новом состоянии и новых условиях.

2. *Адаптация в естественных условиях самореализации.* Адаптация зависит от результатов педагогической реабилитации, коррекции, перевоспитания, исправления в специализированных образовательных учреждениях или в домашних условиях в отрыве от среды общения со сверстниками. Адаптационный процесс позволяет закрепить полученные результаты реализации социально-педагогической технологии и оценить результативность всего процесса, что позволяет ее считать заключительной операцией.

3. *Общая оценка и анализ внешнего социально-педагогического процесса.* Здесь выявляются позитивные и негативные аспекты реализованной социально-педагогической технологии, варианты ее реализации, социально-педагогической деятельности специалиста, а также роли и собственной деятельности клиента.

4. *Итоговые выводы по реализации социально-педагогического процесса.* Выводы делаются по двум позициям: каковы результаты развития, изменения клиента, его качеств, индивидуальных возможностей в процессе социально-педагогической работы с ним и какова эффективность целенаправленной и последовательной социально-педагогической деятельности специалиста.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что социально-педагогическая деятельность направлена на решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты. По своей сути профессиональная деятельность социального педагога представляет собой систему последовательных этапов, образующих определенный процесс, при котором достигается наиболее оптимальное взаимодействие внутренней и внешней его составляющих и полная реализация их возможностей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте характеристику понятия «педагогический процесс».
2. Дайте определение понятия «социально-педагогический процесс». В чем заключается его сущность?
3. Какие этапы выделяют в социально-педагогическом процессе?
4. Дайте характеристику субъекта и объекта социально-педагогического процесса.
5. Раскройте сущность и структуру (подэтапы) внутреннего социально-педагогического процесса.
6. В чем заключается сущность внешнего социально-педагогического процесса?
7. Какова взаимосвязь внутреннего и внешнего социально-педагогических процессов?

Список литературы

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2006. – 269 с.

2. Павленок, П. Д. Теория, история и методика социальной работы / П. Д. Павленок. – 3-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2005. – 476 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика : новый курс в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 576 с. сост
4. Словарь по социальной педагогике /. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
5. Словарь русского языка / сост. С. И. Ожегов. – М. : , 1990.
6. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
7. Социальная работа / под ред. проф. В. И. Курбатова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 480 с.
8. Холостова, Е. И. Социальная работа / Е. И. Холостова. – 4-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 668 с.
9. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.
10. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова; под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 447 с.
11. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

РАЗДЕЛ II. СПЕЦИФИКА И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Глава 1. Профессиональная деятельность социального педагога

§1. Государственные требования к уровню подготовки специалиста

Система подготовки социально-педагогических кадров в нашей стране развивается в соответствии с концепцией непрерывного образования, характеризующей развитие образования в целом. По решению Коллегии Государственного комитета СССР по высшему образованию о введении института социальных педагогов в 1991 г. была утверждена специальность «социальная педагогика», по которой стали готовить высококвалифицированных специалистов в различных типах учебных заведений.

В области высшего профессионального образования сменилось несколько поколений Государственных образовательных стандартов (ГОС) специальности «социальная педагогика» – это стандарты первого (1995 г.), второго (2000 г.) и третьего (2005 г.) поколения. Приведем выдержки из Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «031300 (050711) Социальная педагогика».

1. Общая характеристика специальности «031300 (050711) Социальная педагогика».

1.1. Специальность утверждена приказом Министерства образования Российской Федерации 31 января 2005 г. Номер государственной регистрации № 677 пед/СП.

1.2. Квалификация выпускника – социальный педагог. Нормативный срок освоения основной образовательной программы подготовки социального педагога по специальности «031300 (050711) Социальная педагогика» при очной форме обучения 5 лет.

1.3. Квалификационная характеристика выпускника.

Выпускник, получивший квалификацию социального педагога, должен:

- осуществлять профессиональную деятельность, направленную на личностное и социальное развитие обучающихся;
- способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;
- использовать разнообразные приемы и методы социального воспитания;
- способствовать гармонизации социальной сферы образовательного учреждения;
- соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренных Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка;
- систематически повышать свою профессиональную квалификацию;
- участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы;
- осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими);
- выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

1.3.1. Область профессиональной деятельности – социально-педагогическая работа в сфере образования.

1.3.2. Объект профессиональной деятельности – обучающийся.

1.3.3. Виды профессиональной деятельности:

- социально-педагогическая,
- учебно-воспитательная,
- развивающая,
- культурно-просветительная,
- научно-методическая,
- организационно-управленческая.

Выпускник, получивший квалификацию социального педагога, подготовлен к выполнению основных видов профессиональной деятельности социального педагога, решению типовых профессиональной задач в образовательных учреждениях.

1.4. Возможности продолжения образования выпускника. Выпускник подготовлен для продолжения образования в аспирантуре.

2. Требования к уровню подготовки абитуриента.

2.1. Предшествующий уровень образования абитуриента – среднее (полное) общее образование.

2.2. Абитуриент должен иметь документ государственного образца о среднем (полном) общем образовании, или среднем профессиональном образовании, или начальном профессиональном образовании, если в нем есть запись о получении предъявителем среднего (полного) общего образования, или высшем профессиональном образовании.

3. Общие требования к основной образовательной программе подготовки выпускника по специальности «031300 (050711) Социальная педагогика».

3.1. Основная образовательная программа подготовки социального педагога разрабатывается на основании настоящего Государственного образовательного стандарта и включает в себя учебный план, программы учебных дисциплин, программу практики.

3.2. Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки социального педагога, к условиям ее реализации и срокам ее освоения определяются настоящим Государственным образовательным стандартом.

3.3. Основная образовательная программа подготовки социального педагога состоит из дисциплин федерального компонента, дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору студента, а также факультативных дисциплин. Дисциплины и курсы по выбору студента в каждом цикле должны со-

держательно дополнять дисциплины, указанные в федеральном компоненте цикла.

3.4. Основная образовательная программа подготовки социального педагога должна предусматривать изучение студентом следующих циклов дисциплин и итоговую государственную аттестацию:

- ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;
- ЕН – общие математические и естественнонаучные дисциплины;
- ОПД – общепрофессиональные дисциплины;
- ДПП – дисциплины предметной подготовки;
- ФТД – факультативные дисциплины.

3.5. Содержание национально-регионального компонента основной образовательной программы подготовки социального педагога должно обеспечивать подготовку выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной настоящим Государственным образовательным стандартом.

3.6. Основная образовательная программа должна быть направлена на обеспечение профессиональной подготовки выпускника, воспитание у него гражданской ответственности, стремления к постоянному профессиональному росту и других личностных качеств. Это может быть достигнуто как включением в основную образовательную программу соответствующих курсов (разделов дисциплин), так и организацией внеаудиторной работы (научно-исследовательской, кружковой, конференций, семинаров, встреч с ведущими специалистами и т. д.).

<...>

7. Требования к уровню подготовки выпускника по специальности «031300 (050711) Социальная педагогика».

7.1. Требования к профессиональной подготовленности специалиста.

Выпускник должен знать:

- Конституцию Российской Федерации;

– законы Российской Федерации, в том числе Закон Российской Федерации «Об образовании», решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования;

– Конвенцию о правах ребенка;

– основы общих и специальных теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности;

– основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки;

– школьные программы и учебники; средства обучения и их дидактические возможности;

– требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений;

– санитарные правила и нормы, правила техники безопасности и противопожарной защиты;

– государственный язык Российской Федерации – русский язык; свободно владеть языком, на котором ведется преподавание.

Выпускник должен уметь решать типовые задачи профессиональной деятельности, соответствующие его квалификации, указанной в п.1.2 настоящего Государственного образовательного стандарта.

Типовыми задачами по видам профессиональной деятельности социального педагога являются:

А) в области социально-педагогической деятельности:

– проектирование и проведение работы по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания;

– организация взаимодействия родителей учащихся и педагогов как участников образовательного процесса;

– проведение профориентационной работы;

– оказание помощи в решении задач социализации учащихся;

– обеспечение взаимодействия школы и различных учреждений с целью успешной социализации детей;

Б) в области учебно-воспитательной деятельности:

- психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса;
- организация субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса;
- использование современных научно обоснованных и наиболее адекватных приемов, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей;
- воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода;

В) в области развивающей деятельности:

- разработка развивающих программ психологического сопровождения детей в образовательном процессе;
- разработка коррекционно-развивающих программ для детей с трудностями в обучении;
- психологическая поддержка творчески одаренных учащихся;
- проведение развивающих занятий для разных категорий детей с учетом индивидуальных особенностей;
- психологическая поддержка учителей в образовательном процессе;

Г) в области культурно-просветительной деятельности:

- формирование общей культуры учащихся;
- организация культурного пространства образовательного учреждения;

Д) в области научно-методической деятельности:

- выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений;
- анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации;

Е) в области организационно-управленческой деятельности:

- управление педагогическим коллективом в целях обеспечения реализации образовательных программ;
- организация контроля за результатами социального воспитания;
- ведение школьной документации.

7.2. Требования к итоговой государственной аттестации специалиста.

7.2.1. Общие требования к итоговой государственной аттестации. Итоговая государственная аттестация выпускника включает защиту выпускной квалификационной работы и государственный экзамен. Итоговая государственная аттестация предназначена для определения практической и теоретической подготовленности выпускника к выполнению профессиональных задач, установленных настоящим Государственным образовательным стандартом, и продолжению образования в аспирантуре в соответствии с п. 1.4 стандарта.

Аттестационные испытания, входящие в состав итоговой государственной аттестации выпускника, должны полностью соответствовать основной образовательной программе высшего профессионального образования, которую он освоил за время обучения.

7.2.2. Требования к выпускной квалификационной работе специалиста.

Выпускная квалификационная (дипломная) работа специалиста предназначена для определения исследовательских умений выпускника, глубины его знаний в избранной научной области, относящейся к профилю специальности, и навыков экспериментально-методической работы. Содержание выпускной работы должно соответствовать проблематике дисциплин общепрофессиональной и/или предметной подготовки в соответствии с ГОС ВПО.

Требования к объему, содержанию и структуре выпускной работы определяются высшим учебным заведением на основании ГОС ВПО по специальности «031300 (050711) Социальная педагогика», «Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений», утвержденного Министерством образо-

вания Российской Федерации, «Методических рекомендаций по проведению итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений по специальностям педагогического образования», разработанных УМО по специальностям педагогического образования.

Дипломная работа должна быть представлена в форме рукописи.

Время, отводимое на подготовку и защиту выпускной квалификационной работы, составляет не менее восьми недель.

7.2.3. Требования к государственному экзамену специалиста.

Государственный экзамен специалиста является квалификационным и предназначен для определения теоретической и практической подготовленности выпускника к выполнению профессиональных задач, установленных ГОС ВПО. Государственный экзамен может проводиться по отдельным дисциплинам, входящим в циклы общепрофессиональных и предметных дисциплин, или в форме итогового междисциплинарного экзамена.

Программа и порядок проведения государственного экзамена определяются вузом на основании ГОС ВПО по специальности «031300 (050711) Социальная педагогика», «Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений», утвержденного Министерством образования Российской Федерации, «Методических рекомендаций по проведению итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений по специальностям педагогического образования и примерной программы», разработанных УМО по специальностям педагогического образования [3].

§2. Функциональные и должностные права и обязанности социального педагога

Социальный педагог является сотрудником школы, который создает условия для социального и профессионального саморазвития учащихся, организуя деятельность педагогов и родителей на основе принципов гуманизма, с учетом исторических и культурных традиций.

Основной задачей социального педагога школы является социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и школой.

Обязанности социального педагога школы может выполнять работник, квалификация которого подтверждается дипломом о профессиональном педагогическом образовании, сертификатом социального педагога.

Социальный педагог взаимодействует с администрацией школы, учителями, педагогом-психологом, валеологом, педагогом-организатором, воспитателями, учащимися и их родителями (лицами, их заменяющими).

Для достижения своих профессиональных целей социальный педагог в процессе работы устанавливает контакт с представителями государственных органов управления, общественных объединений и организаций, в которых необходимо представлять интересы учащихся; участвует в работе педагогического совета образовательного учреждения, осуществляет контакт с местными органами власти и муниципальными службами по социальной защите семьи и детства.

Прием и увольнение социального педагога производится в порядке, установленном КЗоТ (Кодекс законов о труде). Руководство деятельностью социального педагога осуществляется руководителем образовательного учреждения.

Социальный педагог является равноправным членом педагогического коллектива и принимает участие в работе педагогических советов и методических объединений.

Социальному педагогу выделяется отдельное помещение. Он обеспечивается канцелярскими товарами, сейфами для хранения личных дел, оргтехникой и средствами на транспортные расходы.

В связи со специфичным характером социально-педагогической деятельности, режим работы социального педагога вариативный, гибкий и приспособлен к условиям конкретного образовательного или ка-

кого-либо иного учреждения. График работы специалиста утверждает-ся руководителем учреждения.

Распространенным регламентом, определяющим место и деятельность социального педагога, являются *должностные инструкции*. Различают типовые и индивидуальные должностные инструкции.

Типовые должностные инструкции разрабатываются применительно к должностям работников, имеют единую структуру и обеспечивают возможность индивидуализации содержания. Их наличие позволяет сократить время, необходимое для составления инструкций, учитывающих своеобразие данной системы и имеющихся должностей.

Индивидуальные должностные инструкции разрабатываются применительно к конкретной должности (и даже конкретному лицу, занимающему ту или иную должность) с учетом особенностей данного органа, подразделения и отдельного работника.

Должностные инструкции как юридические документы вводятся в действие решением руководителя (утверждение инструкций подписью; приказ о введении инструкций) или органа управления.

В инструкции включают разделы, состав которых зависит от подробного или более общего изложения их содержания. Наиболее характерными *разделами должностных инструкций* являются следующие:

– «Введение» – записывается наименование должности и подразделения.

– «Общая часть» – указываются основные задачи работника; порядок замещения во время его отсутствия, кого и по каким обязанностям замещает данный работник; подчиненность по должности; порядок назначения и освобождения от должности; состав подчиненных (для руководителей).

– «Обязанности» – содержит перечисление основных и дополнительных обязанностей; требования к специальным знаниям; указание о необходимом уровне специальной подготовки и стаже практической работы.

– «Основные условия взаимосвязи с другими работниками, подразделениями» – отражает перечень, количество, сроки получения, подготовки и передачи документов; предусматривает совместную подготовку информации.

– «Права» – приводит перечень прав применительно к данной должности.

– «Ответственность» – указывает задачи или функции, за выполнение которых работник несет персональную ответственность.

– «Критерии оценки деятельности» – четко формулирует что и как оценивается применительно к данной должности.

Должностные инструкции вводятся в действие руководителем учреждения (утверждение подписью, издание соответствующего приказа).

Примерная должностная инструкция социального педагога

1. Общие положения

1.1. Социальный педагог относится к категории специалистов.

1.2. Социальный педагог назначается и освобождается от должности директором школы. На период отпуска и временной нетрудоспособности социального педагога его обязанности могут быть возложены на заместителя директора по социальной защите и охране детства, старшего вожатого или классного руководителя из числа наиболее опытных педагогов. Временное исполнение обязанностей в этих случаях осуществляется на основании приказа директора школы, изданного с соблюдением требований законодательства о труде.

1.3. Социальный педагог должен иметь среднее или высшее профессиональное образование и стаж работы не менее трех лет на педагогических или руководящих должностях.

1.4. Социальный педагог подчиняется непосредственно заместителю директора по социальной защите и охране детства.

1.5. Социальному педагогу непосредственно подчиняются классные руководители по вопросам социальной защиты учащихся.

1.6. В своей деятельности социальный педагог руководствуется Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании», типовым положением «Об общеобразовательном учреждении», «Семейным кодексом» Российской Федерации, указами Президента Российской Федерации, решениями Правительства Российской Федерации и решениями Правительства Москвы и органов управления образованием всех уровней по вопросам образования и воспитания учащихся; административным, трудовым и хозяйственным законодательства; правилами и нормами охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, а также Уставом и локальными правовыми актами школы (в том числе правилами внутреннего трудового распорядка, приказами и распоряжениями директора, настоящей должностной Инструкции), трудовым договором (контрактом). Социальный педагог соблюдает Конвенцию о правах ребенка.

2. Функции

Основные направления деятельности социального педагога:

- осуществление комплекса мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в школе и по месту жительства обучающегося;
- изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности обучающихся и их микросреды, условий жизни;
- выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонения в поведении обучающихся и своевременное оказание им социальной помощи;
- установление сотрудничества с органами социальной защиты.

3. Должностные обязанности

Социальный педагог выполняет следующие должностные обязанности:

3.1. Анализирует:

- личностные проблемы учащихся для оказания им своевременной социальной помощи и поддержки;

- перспективные возможности школы в области осуществления проектов адаптации учащихся в современной социальной среде;
- ход и развитие проектов и программ по адаптации учащихся.

3.2. Прогнозирует:

- последствия запланированных проектов и программ по адаптации учащихся;
- тенденции изменения ситуации в обществе и в образовании для внесения предложений по корректировке стратегии развития школы.

3.3. Планирует и организует:

- процесс разработки и реализации проектов и программ адаптации учащихся к современным социальным условиям;
- мероприятия по повышению профессиональной компетентности классных руководителей по вопросам социальной адаптации;
- сбор и накопление информации о детях, испытывающих проблемы по социальной адаптации;
- систему внешних связей школы, необходимых для успешного осуществления проектов и программ по адаптации учащихся;
- систему контроля за ходом проектов и программ адаптации учащихся к современным социальным условиям.

3.4. Координирует:

- совместную деятельность отдельных участников проектов и программ по социальной адаптации учащихся;
- взаимодействие деятельности работников школы и привлекаемых представителей сторонних организаций по вопросам социальной адаптации учащихся.

3.5. Руководит деятельностью классных руководителей по социальной адаптации учащихся.

3.6. Контролирует:

- реализацию проектов и программ социальной адаптации;
- ресурсное обеспечение проектов и программ социальной адаптации в школе;

- выполнение принятых решений в области социальной адаптации;

- дальнейшую социальную адаптацию выпускников школы.

3.7. Корректирует ход реализации проектов и программ социальной адаптации учащихся.

3.8. Разрабатывает:

- нормативные документы для структур, участвующих в проектах и программах школы по социальной адаптации учащихся.

- отдельные фрагменты программ развития школы, других стратегических документов.

3.9. Консультирует:

- родителей и классных руководителей по социальной адаптации учащихся;

- лиц, привлекаемых к сотрудничеству со школой по вопросам социальной адаптации.

3.10. Содействует созданию:

- обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающегося;

- гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде.

4. Права

Социальный педагог имеет право в пределах своей компетенции:

4.1. Принимать участие в:

- разработке социальной политики и стратегии развития школы, в создании соответствующих стратегических документов;

- разработке любых управленческих решений, касающихся вопросов социальной адаптации учащихся;

- разработке положений о подразделениях, занимающихся работой по социальной адаптации учащихся, их компетенции, обязанностях, полномочиях, ответственности;

- ведении переговоров с партнерами школы по проектам и программам социальной адаптации учащихся.

4.2. Вносить предложения о:

- создании и ликвидации временных коллективов, групп и объединений, занимающихся проектами и программами социальной адаптации учащихся;
- начале, прекращении или приостановлении конкретных проектов и программ социальной адаптации.

4.3. Устанавливать от имени школы деловые контакты с лицами и организациями, могущими способствовать социальной адаптации учащихся.

4.4. Запрашивать для контроля и внесения коррективов рабочую документацию классных руководителей и воспитателей ГПД по вопросам социальной адаптации.

4.5. Контролировать и оценивать ход и результаты проектов и программ социальной адаптации учащихся, налагать вето на те из них, которые чреваты ухудшением здоровья учащихся, нарушением техники безопасности, не предусматривающие профилактики, компенсации и преодоления возможных негативных последствий.

4.6. Требовать от участников учебно-воспитательного процесса соблюдения норм и требований профессиональной этики, выполнения принятых школьным сообществом планов и программ (носящих обязательный характер) социальной адаптации учащихся.

4.7. Давать обязательные распоряжения классным руководителям, воспитателям ГПД, психологу, классным воспитателям, младшему обслуживающему персоналу.

4.8. Привлекать к дисциплинарной ответственности обучающихся за проступки, дезорганизующие учебно-воспитательный процесс, в порядке, установленном правилами о поощрениях и взысканиях.

4.9. Повышать свою квалификацию.

5. Ответственность

5.1. За неисполнение или ненадлежащее исполнение без уважительных причин Устава и Правил внутреннего трудового порядка школы, законных распоряжений директора школы и иных локальных

нормативных актов, должностных обязанностей, установленных настоящей инструкцией, в том числе за неиспользование предоставленных прав, социальный педагог несет дисциплинарную ответственность в порядке, определенном трудовым законодательством. За грубое нарушение трудовых обязанностей в качестве дисциплинарного наказания может быть применено увольнение.

5.2. За применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и психическим насилием над личностью обучающегося, социальный педагог может быть освобожден от занимаемой должности в соответствии с трудовым законодательством и Законом Российской Федерации «Об образовании». Увольнение за данный проступок не является мерой дисциплинарной ответственности.

5.3. За нарушение правил пожарной безопасности, охраны труда, санитарно-гигиенических правил социальный педагог привлекается к административной ответственности в порядке и в случаях, предусмотренных административным законодательством.

5.4. За виновное причинение школе или участникам образовательного процесса ущерба в связи с исполнением своих должностных обязанностей социальный педагог несет материальную ответственность в порядке и в пределах, установленных трудовым и гражданским законодательством.

6. Взаимоотношения. Связи по должности

Социальный педагог:

6.1. Работает в режиме ненормированного рабочего дня по графику, составленному исходя из 36-часовой рабочей недели и утвержденному директором школы.

6.2. Планирует свою работу на каждый учебный год и каждую учебную четверть под руководством заместителя директора по социальным вопросам и охране детства. План работы утверждается директором школы не позднее пяти дней с начала планируемого периода.

6.3. Представляет заместителю директора по социальным вопросам и охране детства письменный отчет о своей деятельности объемом не более пяти машинописных страниц в течение 10 дней по окончании учебной четверти.

6.4. Получает от директора школы, заместителя директора по социальным вопросам и заместителя директора по воспитательной работе информацию нормативно-правового характера, знакомится под расписку с соответствующими документами.

6.5. Систематически обменивается информацией по вопросам, входящим в свою компетенцию, с педагогическими работниками и заместителями директора школы.

6.6. Информировывает администрацию школы о возникших трудностях на пути осуществления проектов и программ социальной адаптации учащихся.

6.7. Исполняет обязанности заместителя директора школы по социальным вопросам и по воспитательной работе в период их временного отсутствия. Исполнение обязанностей осуществляется в соответствии с законодательством о труде и Уставом школы на основании приказа директора.

Как видим, должностная инструкция является документом, регламентирующим профессиональную деятельность социального педагога, обозначая его права и ответственность.

К примеру, Т. А. Шишковец отмечает, что в своей профессиональной деятельности социальный педагог имеет определенные права и обязанности. Он отмечает, что социальный педагог обязан:

- руководствоваться Законом Российской Федерации «Об образовании», «Концепцией о правах ребенка», нормативными актами, Положением и Правилами внутреннего распорядка своего учреждения;
- вести учет всех детей школьного возраста и движение учащихся (поступление в школу, переход из класса в класс, окончание или исключение из школы, перевод в другое образовательное учреждение);

- совместно с администрацией выделять приоритетные направления социально-педагогической работы и формулировать конкретные задачи работы с детьми и подростками, взрослым контингентом в соответствии с содержанием работы;
- препятствовать принятию решений, ущемляющих права учащихся;
- рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей компетенции;
- повышать свою квалификацию, владеть новейшей правовой документацией, защищать интересы учащихся в образовательном учреждении, семье, органах законодательной и исполнительной власти;
- планировать и вести регистрацию выполненной работы с соблюдением сроков и форм отчетности, докладывать о результатах своей работы администрации и педагогическому совету образовательного учреждения.

По мнению автора, социальный педагог *имеет право*:

- требовать от руководителя образовательного учреждения создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей;
- иметь доступ к документам образовательного учреждения в части дел, касающихся учащихся;
- участвовать в создании Устава образовательного учреждения;
- собирать информацию, связанную с изучением интересов учащихся;
- проводить социологические опросы, диагностические обследования условий жизни детей;
- делать официальные запросы в государственные и общественные организации по поводу создания условий для решения личных проблем несовершеннолетних [12].

В свою очередь, Р. В. Овчарова среди *должностных обязанностей* социального педагога выделяет:

1. Социально-информационную помощь – обеспечение детей информацией по вопросам социальной заботы, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг.

2. Социально-правовую помощь – соблюдение прав человека и прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий различным категориям детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым и гражданским вопросам.

3. Социально-реабилитационная помощь – оказание реабилитационных услуг в центрах, комплексах, службах и других учреждениях по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья нуждающихся в ней детей.

4. Социально-экономическую помощь – оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, на материальную поддержку сирот, выпускников детских домов.

5. Медико-социальную помощь – уход за больными детьми, профилактика заболеваний, алкоголизма, наркомании, медико-социальный патронаж несовершеннолетних из семей группы риска.

6. Социально-психологическая помощь – создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в которых развивается ребенок, устранение негативных воздействий дома, в школьном коллективе, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личном самоопределении.

7. Социально-педагогическую помощь – создание необходимых условий для реализации права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок, конфликтных ситуаций, порождающих беспризорность и безнадзорность несовершеннолетних, на обеспечение развития и воспитания детей в семьях группы риска [7].

Как видим, деятельность социального педагога определяют его права и обязанности, основанные на действующем законодательстве Российской Федерации.

В процессе своей работы социальный педагог проходит **аттестацию**. В современных профессиональных сообществах стандарты деятельности не эксплицируются и существуют в виде внутренних норм. Как отмечает Э. Ф. Зеер, в России в настоящее время таких стандартов в профессиональных системах нет, в связи с чем требуется специальная работа по созданию и усвоению теоретических и этических стандартов деятельности [4]. В то же время признается необходимость формальной оценки качества и продуктивности выполнения должностных обязанностей для дифференциации труда.

В октябре 1992 г. вышел ряд правительственных документов о дифференциации оплаты труда работников бюджетной сферы на основе Единой тарифной сетки. В этих документах приведены определения основных понятий, цели и принципы аттестации, квалификационные категории, порядок проведения аттестации.

Аттестация представляет собой комплексную оценку уровня квалификации, профессионализма и продуктивности деятельности работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. Она призвана определить профессиональное соответствие специалиста занимаемой должности.

Е. И. Комаров и А. И. Войтенко рассматривают аттестацию как «организационную форму оценки с целью определения на данный момент времени уровень и содержание знаний, навыков и умений работников данной системы, результаты их работы за определенный период» [6, 124].

По мнению Э. Ф. Зеера, предоставляется обоснованным предусмотреть аттестацию молодых специалистов через 2-3 года работы. Основная функция первичной аттестации заключается в определении профессионального соответствия молодого специалиста должности и составлении перспективного плана его профессионального развития.

Применительно к работнику со стажем также может возникнуть необходимость определения его соответствия как специалиста занимаемой должности. В свою очередь, изменение условий оплаты, характе-

ра и содержания труда, введение новой техники или ее существенная модернизация, переход на новые технологии требуют подтверждения профессионального соответствия занимаемой должности. Может возникнуть профессиональное несоответствие работника в связи с возрастными изменениями и профессиональными деформациями.

Одним из важных аспектов аттестации является определение результативности деятельности специалиста. Для определения критериев и параметров, характеризующих профессиональную деятельность работника, необходим анализ профессиональных функций и типичных видов деятельности. Аттестация призвана стимулировать профессиональный рост и актуализировать профессионально-личностный потенциал работника, а для этого необходима оценка уровня выраженности ключевых способностей. Их диагностика возможна на основе уже имеющихся методик, а в отдельных случаях потребуются разработка новых (Э. Ф. Зеер).

При аттестации следует учитывать нравственный аспект профессиональной деятельности работника. Профессиональная мораль влияет на социальную обоснованность принятия решения, качество продукции, кадровую политику руководителя, социально-психологический климат в коллективе. Аттестация должна улавливать субъективное отношение специалиста к своему делу, профессии. Такая профессиональная идентификация рассматривается как степень отождествления специалиста с социально-профессиональной группой и преданность своему учреждению, что порождает чувство корпоративности, которое сплачивает и объединяет профессиональный коллектив [1].

Целями аттестации являются стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности управленческого труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищенности работников в условиях рыночных отношений путем дифференциации оплаты труда.

Аттестация персонала призвана решать следующие социально-экономические и профессионально-психологические задачи:

- устанавливать профессиональное соответствие специалиста занимаемой должности и квалификационной категории, на которую он претендует;
- дифференцировать оплату труда работника в зависимости от результативности его деятельности;
- стимулировать повышение профессионально-личностного потенциала специалиста;
- осуществлять коррекцию профессиональных деформаций личности и нейтрализацию профессионально нежелательных качеств;
- способствовать дальнейшему росту профессионально-образовательного уровня работника [4, 170].

Основными *принципами аттестации*, согласно «Типовому положению об аттестации работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования», являются добровольность, открытость, коллегиальность, социальная и правовая защищенность, обеспечивающие объективность, гуманное и доброжелательное отношение к специалистам. Аттестация, по мнению Э. Ф. Зеера, должна быть личностно ориентированной, учитывать потребности человека в самоактуализации, саморазвитии, самосовершенствовании, стимулировать профессиональное восхождение специалиста.

В психологии управления выделяют следующие *функции аттестации* персонала:

- мотивацию профессионального развития работников;
- сопровождение их профессионального становления;
- контроль результатов труда и способностей работников;
- инициирование коммуникации между руководителем и подчиненным;
- поддержку проведения экономических мер в отношении персонала;
- установление обратной связи между руководителем и работниками [4, 171].

Процедура аттестации является одним из важнейших моментов, влияющих на ее качество. Аттестация кадров есть форма составления членами организации (оценивающими) оценки других членов этой организации (аттестуемых). Такая оценка формализована (задана определенная методика), стандартизирована (применяются эмпирические методы) и институционализирована (заданы цели, задачи, частота и последствия аттестации специалиста).

Руководитель должен информировать сотрудников до начала аттестации о ее прохождении: квалификационных требованиях, критериях и методах оценки, сроках проведения аттестации и пр. Во время аттестации сотрудники должны получать всю информацию о ней, иметь возможность обсуждать ее прохождение. Важное значение имеет беседа руководителя с сотрудником по результатам аттестации.

Методы аттестации. Э. Ф. Зеер все методы аттестации условно разделяет на две группы: свободные и с заданными параметрами [4]. После отбора критериев «хорошего специалиста» возникает проблема их сведения в одну систему оценки. Каждому критерию должно быть дано определение (показатель). Затем следует задать шкалу выраженности этого признака, по которой классифицируются качества сотрудника.

Наиболее применяемые методы оценки персонала во время аттестации обобщены и систематизированы Ф. С. Исмагиловой [5, 153-154]. Представим их в виде таблицы 1.

Таблица 1

Методы оценки персонала организации

№ п/п	Метод	Краткое описание метода
1	2	3
1.	Биографический	Оценка работника по биографическим данным
2.	Произвольных устных или письменных характеристик	Устное или письменное описание личностных особенностей работника, его проявлений (включая достижения и упущения)

Окончание таблицы 1

1	2	3
3.	Оценки по результатам	Устное или письменное описание конкретной работы, выполненной работником
4.	Групповой дискуссии	Постановка, обсуждение и решение проблем в группе, в ходе которых оцениваются знания, личностные черты и других качества работников
5.	Эталона	Сравнение с лучшим работником, принятым за эталон
6.	Матричный	Сравнение фактических качеств работника с набором желательных качеств
7.	Суммируемых оценок	Определение степени проявления у работников тех или иных качеств путем проставления по определенной шкале и суммирования экспертных оценок
8.	Заданной группировки работников	Подбор конкретных кандидатур исходя из заданной структуры рабочей группы
9.	Тестирования	Определение уровня знаний, умений, способностей и др. характеристик работника с помощью специальных тестов
10.	Ранжирования	Определение экспертным путем ранга оцениваемого работника среди других и расположение всех оцениваемых в порядке убывания
11.	Попарных сравнений	Попарное сравнение оцениваемых между собой по определенным качествам и последующее ранжирование в порядке убывания
12.	Графического сравнения	Использование вместо условных оценочных измерителей графической формы оценок, позволяющей проводить наглядное сравнение профиля оцениваемого с профилем «идеального» работника, сравнивать работников между собой
13.	Критического инцидента	Оценка поведения работника в критической ситуации (принятие ответственного решения, преодоление конфликтной ситуации, разрешение новой проблемы и пр.)
14.	Свободного или структурированного индивидуального обсуждения	Проведение обсуждения с оцениванием планов и практических результатов работы оцениваемого сотрудника в свободной форме или по заранее составленной программе
15.	Самооценок и самоотчетов	Письменная или устная самохарактеристика перед коллективом

Подведение итогов аттестации. Итогом аттестации является принятие решения о присвоении специалистам квалификационных категорий в соответствии с их профессиональным уровнем. Э. Ф. Зеер рекомендует использовать разработанный им профессионально-квалификационный паспорт специалиста, содержащий данные, необходимые для его оценки. Паспорт состоит из двух частей. Первая содержит биографические данные и является неизменной при профессиональных перемещениях. Вторая часть заполняется при каждой аттестации [4].

Как видим, в самом общем случае аттестация социального педагога включает следующие этапы:

1. Проектирование процедуры и методики аттестации:

- определение принципов аттестации;
- разработка технологии проведения аттестации;
- подбор и адаптация методов оценки;
- подготовка нормативных документов (приказ, список аттестационной комиссии, методика и план-график проведения аттестации, программа подготовки экспертов, инструкция по хранению материалов аттестации);
- подготовка материалов (бланки, формы, задания, листы ответов и т. д.).

2. Проведение аттестации и оформление ее результатов:

- экспертная оценка деятельности;
- оценка (диагностика) направленности, компетентности и профессионально важных качеств персонала;
- оценка профессионально-психологического потенциала;
- обработка оценочных данных и оформление результатов аттестации.

3. Подведение итогов аттестации:

- определение возможных квалификационных категорий;
- проведение собеседований по итогам аттестации и коррекция профессиональных планов;

– составление прогноза профессионального роста.

4. Утверждение результатов аттестации.

Таким образом, оценка персонала проводится не только для изучения степени подготовленности работника к выполнению деятельности, но и с целью выявления его потенциальных возможностей для оценки перспектив профессионального роста.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие государственные требования предъявляются к уровню подготовки социального педагога как специалиста?

2. Какой документ определяет место и деятельность социального педагога?

3. Раскройте содержание типовых и индивидуальных должностных инструкций социального педагога.

4. Каковы наиболее характерные разделы должностных инструкций?

5. Какие должностные обязанности предъявляют социальному педагогу?

6. Какими правами обладает социальный педагог?

7. Что понимается под аттестацией работника?

8. Раскройте содержание, функции, процедуру и методы аттестации социального педагога как специалиста.

Список литературы

1. Аксенова, Е. Технологические аспекты проведения аттестации / Е. Аксенова // Управление персоналом. – 1999. – №2. – С. 3.

2. Басов, Н. Ф. Социальный педагог : введение в профессию / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «031300 (050711) Социальная педагогика». Квалификация «социальный педагог». – М. МО РФ, 2005.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессии / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
5. Исмагилова, Ф. С. Основы профессионального консультирования / Ф. С. Исмагилова. – Екатеринбург, 1999. – 216 с.
6. Менеджмент социальной работы / под ред. Е. И. Комарова и А. И. Войтенко. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
7. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
8. Рабочая документация социального педагога по социальной защите детства / Т. Н. Поддубная, О. В. Агошкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 281 с. – ISBN 978-5-222-13868-7.
9. Холостова, Е. И. Профессионализм в социальной работе : Учебное пособие / Е. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 236 с.
10. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.
11. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
12. Шишковец, Т. А. Справочник социального педагога : 5-11 классы / Т. А. Шишковец. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ВАКО, 2009. – 336 с.

Глава 2. Профессиональный портрет социального педагога

§1. Профессиональные и духовно-нравственные качества социального педагога

Социальный педагог является специалистом высшей квалификации и предназначен для обеспечения многопрофильной системы служб социальной помощи и защиты населения. Внимание и забота социального педагога распространяются на различные возрастные категории населения (детей и взрослых) и направлены на активизацию социокультурных и социально-педагогических функций общества, семьи и личности.

Независимо от специализации можно выделить наиболее **общие профессиональные характеристики** социальных педагогов:

- способность обеспечивать допустимое и целесообразное посредничество между личностью, семьей – с одной стороны, и обществом, различными государственными структурами – с другой;
- способность выполнять своеобразную роль «третьего лица», связующего звена между личностью и микросредой, детьми и взрослыми, семьей и обществом;
- умение влиять на общение, отношения между людьми, на ситуацию в микросоциуме, стимулировать, побуждать клиента к той или иной деятельности;
- умение работать в условиях неформального общения, оставаясь в позиции неформального лидера, помощника, советчика, способствующего проявлению инициативы, активной субъектной позиции клиента;
- способность соучаствовать, сопереживать клиенту в решении его проблем;
- умение строить взаимоотношения на основе диалога;
- коммуникабельность и экстравертность [12].

Социальный педагог как высококласный специалист должен обладать определенными **профессиональными знаниями и умениями**.

По определению Н. Ф. Басова, профессиональные знания социального педагога – это «сведения из социальной педагогики, теории и истории социальной работы, социальной психологии, методики социально-педагогической деятельности и других общепрофессиональных и специальных дисциплин, составляющих суть профессии и определенных государственным стандартом соответствующего образования» [1].

Среди **профессиональных знаний** социального педагога выделяют:

– *теоретико-методологические* (комплексное знание о человеке как биологическом, социальном, психологическом и космическом существе; знание закономерностей взаимодействия личности и общества, социального поведения и формирования личности; знание закономерностей воспитания, обучения, развития личности во всех стадиях онтогенеза, влияния среды на процесс социализации личности; знание целей, принципов, содержания, методов, форм социальной деятельности в институциональной и открытой среде);

– *методические* (знание основ методики, форм, методов, технологий социально-педагогической работы с разными категориями населения, в различных сферах микросреды, социальных институтах; знание практических основ прогнозирования, проектирования, моделирования социальной деятельности);

– *прикладные* (знания способов, приемов, видов социальной помощи детям, семьям, подопечным, имеющим особые проблемы; знание образовательно-воспитательных, оздоровительных, культурно-досуговых форм социально-педагогической деятельности) [6].

Профессиональные умения Н. Ф. Басов трактует как «способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности» [1].

В профессиональной деятельности социального педагога Р. В. Овчарова выделяет следующие умения:

1. Профессиональные умения:

- гностические (поиск, восприятие и отбор информации);
- проектировочные (постановка целей и задач, прогнозирование);
- конструктивные (подбор и сочетание содержания, методов и средств);
- организаторские (создание условий, стимулирующих целенаправленное и природосообразное изменение обучаемых);
- оценочные (восприятие и критический анализ действий субъектов педагогического процесса);
- рефлексивные (самоанализ собственной личности, профессиональной деятельности и общения).

В целом профессиональные умения отражают общепедагогические умения и специфику профессиональной деятельности социального педагога.

Выделяют также и другие умения, необходимые социальному педагогу в его профессиональной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

2. Коммуникативные умения:

- вступать в контакты с разными людьми;
- устанавливать профессиональные отношения;
- осуществлять индивидуальный подход к людям со специфическими проблемами;
- сотрудничать, вступать в деловые контакты;
- создавать атмосферу комфортности, доброжелательности;
- вызывать доверие у клиентов, соучаствовать в решении их проблем;
- соблюдать конфиденциальность в работе, быть тактичным;
- побуждать человека к действию, творчеству, проявлению милосердия;
- влиять на общение, отношения между людьми в микросоциуме;

- правильно воспринимать, учитывать, реагировать на критику.

3. Прикладные умения:

- исследовательские (сбор, анализ, учет, обработка информации, подготовка аналитических материалов, разработка программ, подготовка аннотаций, статей, докладов);
- социально-педагогические (анализ социальной ситуации, проблем, планирование, прогнозирование, формы и методы педагогической помощи, психотерапии);
- социально-творческие (художественное творчество, техническое творчество, спортивные умения, социокультурный мониторинг);
- социально-медицинские умения (первая доврачебная помощь, уход, консультирование, точечный массаж, траволечение, экстрасенсорика);
- социально-правовые (юридическая консультация, справка, общественная защита);
- социально-психологические (психологическая диагностика, психологическое консультирование, психотерапия, психотренинг, медитация, гештальттерапия, психодрама, психосинтез, психоанализ).

4. Организаторские умения:

- ставить конкретные задачи, направленные на решение проблем и организовывать подопечных на их выполнение;
- рационально организовывать свое время;
- планировать этапы и средства деятельности по достижению результатов;
- планировать индивидуальную работу с клиентом;
- организовывать отдельные виды социальной деятельности, выполнение программ и проектов;
- определять нужды клиентов и помогать им найти соответствующие их потребностям социальные службы;
- выявлять и поддерживать полезную инициативу, создавать условия для ее реализации;

- объединять людей на основе их общих интересов, духовной близости.

5. Аналитические умения:

- изучать личность, семью, ставить социальный «диагноз»;
- анализировать конкретные жизненные ситуации клиента, причины и истоки, предвидеть и предотвращать жизненные кризисы;
- проектировать конечный результат социально-педагогической деятельности;
- анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными, выдвигать новые задачи;
- анализировать недостатки своей профессиональной деятельности;
- анализировать опыт и практику работы специалистов социальной сферы;
- творчески перерабатывать необходимую информацию.

6. Педагогические умения:

- выявлять резервные возможности личности, открывать положительное в человеке и организовывать процесс самопомощи ему;
- обучать повседневным жизненным навыкам;
- стимулировать положительные проявления, гуманность, милосердие в поступках, поведении человека, в его отношении к другим людям;
- педагогически осмыслять поведение личности, ставить педагогические задачи и добиваться их решения;
- осуществлять выбор средств, методов, приемов педагогического компетентного вмешательства в кризисные ситуации социальной деятельности;
- организовывать педагогически целесообразную деятельность в социуме, педагогически управлять и корректировать социальную ситуацию;
- воздействовать на подопечного или группу средствами педагогической техники (речь, голос, жесты, ораторское мастерство);

- помогать клиенту наиболее эффективно наладить связь с определенной социальной средой;
- передавать клиенту знания, полученные в процессе профессионального обучения и собственного опыта;
- излагать материал доступно, логично, образно, выразительно.

7. Умения саморегуляции:

- управлять и контролировать своим настроением и эмоциями в любой ситуации;
- предъявлять к себе повышенную требовательность;
- переносить большие нервно-психические нагрузки;
- поступаться своими интересами ради интересов подопечного;
- снимать психологическое напряжение [6, 40-43].

По мнению В. А. Никитина, обязательным компонентом культуры социального педагога должны быть педагогические склонности и способности, педагогические свойства и профессионально важные качества.

Педагогическая склонность понимается автором как «влечение, предрасположенность к педагогической деятельности. Последняя включает: социальную направленность; профессиональную направленность и педагогические способности» [9, 59].

Социальная направленность педагога, считает В. А. Никитин, «это совокупность устойчивых социальных мотивов, определяющих его деятельность. К ней относятся:

- социальная инициатива и активность;
- широкий кругозор и эрудиция;
- чувство нового;
- социальная ответственность, чувство долга;
- социальный оптимизм» [9, 59-60].

Профессиональная направленность социального педагога, как отмечает автор, представляет собой совокупность психолого-педагогических свойств и качеств личности, определяющих ее педагогическую предрасположенность. К ней относятся:

- интерес к детям, человеку как объекту познания и педагогической деятельности;
- потребность в общении;
- потребность в передаче знаний, педагогической помощи;
- стремление к самосовершенству;
- педагогическая наблюдательность;
- педагогическое воображение;
- педагогическое мышление;
- педагогическая интуиция;
- педагогические способности;
- педагогический такт [9].

Педагогические способности – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения педагогической деятельности. Среди них выделяются общие и специальные.

Общие педагогические способности – это адекватность восприятия; глубина интеллекта; объем памяти; распределение внимания; богатство воображения; сила эмоций и сопереживания; воля и терпение.

К *специальным педагогическим способностям* можно отнести прогностические, конструктивно-организаторские, эмоционально-выразительные, коммуникативные, гностические, суггестивные, исследовательские.

Выделяют также *свойства и профессионально важные качества* социального педагога. В том числе:

- физические (физическая культура, крепкое здоровье, физическая выносливость, выразительный голос, мимика, жесты, высокий темпо-ритм, энергичность действий, высокая работоспособность);
- нервно-психические (распределенность и устойчивость внимания; наблюдательность; скорость запоминания; эмоциональная восприимчивость и устойчивость; чувство времени; быстрота реагирования; динамизм поведения; яркость, богатство воображения; лю-

бознательность; самообладание; настойчивость; стрессоустойчивость; сдержанность);

- интеллектуальные;
- социальные (доброта и любовь к людям, уважение достоинства человека, установка на поддержку человека, отзывчивость, справедливость, честность, милосердие, организованность, целеустремленность, толерантность, общительность, такт, склонность к сотрудничеству, эмпатия, требовательность к себе, совестливость, самокритичность, инициативность, трудолюбие, гражданская ответственность, чувство долга, уверенность в своих силах, жизнерадостность) [6].

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

Нравственные принципы социального педагога представляют собой основные, исходные положения, определяющие нравственное поведение и педагогическую деятельность социального педагога. К ним следует отнести:

- объективность;
- гуманизм;
- уважение личного достоинства человека;
- индивидуальный подход;
- этическую ответственность перед человеком за свое поведение, деятельность и ее результаты;
- обеспечение социальной, психологической и физической независимости человека и др. [4].

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

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

- принятие человека таким, как он есть;
- признание разностороннего развития личности, подготовки ее к самообслуживанию, самореализации в обществе целью и основным назначением социально-педагогической деятельности;
- эмпатию;
- сознательное и эмоциональное принятие избранной профессии;
- понимание творческой природы социального педагога, его деятельности, требующей огромных нервно-психических затрат, постоянной работы над собой по самосовершенствованию [6].

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

- культуру поведения и общения;
- педагогический такт;
- уважение личного достоинства клиента как человека независимо от его возраста, национальной принадлежности, пола, вероисповедания;
- профессиональную честность и объективность с учетом индивидуальных особенностей клиента и своих педагогических возможностей;
- конфиденциальность по отношению к информации, полученной от клиента и его родителей;
- этическую ответственность за свою деятельность и ее последствия;
- приоритет интересов клиента в работе с ним и уклонение от действий, противоречащих им;
- нечуждость советам и помощи более компетентных людей в интересах клиента;
- прекращение социально-педагогической деятельности, если она оказывается недостаточной или даже вредной клиенту и др. [3].

Неотъемлемой составляющей профессионального портрета социального педагога являются его личностные качества. Среди них М. А. Галагузова выделяет четыре группы:

1. *Гуманистические качества* (добродота, альтруизм, чувство собственного достоинства, реальная оценка себя, чувство цели, уверенность в собственном профессионализме и др.).

2. *Психологические характеристики*, определяющие способность к данному виду деятельности (высокий уровень протекания психических процессов, устойчивые психические состояния, сдержанность, высокий уровень эмоциональных и волевых характеристик, настойчивость, последовательность и др.).

3. *Психоаналитические качества* (самооценка своих поступков, самоконтроль, самокритичность, самоанализ деятельности).

4. *Психолого-педагогические качества* (коммуникабельность (способность быстро устанавливать контакт), эмпатичность, визуальность (внешняя привлекательность), красноречивость (умение внушать и убеждать), перцептивность (восприятие человека человеком) и др.) [8].

Как указывает Е. И. Холостова, источниками уверенности социального работника в его праве оказывать влияние на клиента, являются:

- знания и опыт, приобретенные в процессе учебной и жизненной практики;
- узаконенные полномочия, повышающие его авторитет и особое уважение со стороны клиентов;
- статус и репутация, которые являются отражением того положения, которое он занимает в обществе и его личностных качеств, отношения к делу;
- харизматические данные и личная привлекательность;
- владение информацией [10].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что социальный педагог является профессионально подготовленным специали-

стом в области педагогики отношений в социуме. Будучи специалистом какого-либо учреждения, социальной службы, он влияет на формирование воспитывающих, гуманных, нравственно и психологически комфортных отношений в социуме.

§2. Этические нормы и ценности профессиональной деятельности социального педагога

Основные этические нормы и ценности профессиональной деятельности социального педагога отражены в «Кодексе этики социального работника и социального педагога – членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников»» (Москва, 2003).

Кодекс разработан на основе рекомендаций Международной Федерации социальных работников и представляет собой документ, в котором излагаются основные, базовые принципы и ценности социальной и социально-педагогической работы, связанные с реализацией специалистами социальной сферы своих профессиональных обязанностей.

Главная цель «Кодекса этики социального работника и социального педагога» – определить и обозначить этические принципы и нравственные (моральные) позиции человека (клиента), специалиста (социального работника и социального педагога) и общества (различных институтов социума) в процессе их взаимодействия при удовлетворении социальных потребностей клиента.

В работе по подготовке данного Кодекса этики членов ССОПиР участвовала группа экспертов ССОПиР во главе с вице-президентом ССОПиР И. А. Липским, профессором, доктором педагогических наук, академиком РАЕН, и Н. Б. Шмелевой, профессором, доктором педагогических наук, деканом гуманитарного факультета Ульяновского государственного университета, а также рабочая группа Союза социальных педагогов и социальных работников, возглавляемая А. Н. Дашкиной, кандидатом педагогических наук. Президентом ССОПиР, в которую

вошли представители Костромской, Кемеровской, Ленинградской, Московской, Оренбургской областей, республики Тыва и г. Москвы.

В задачи Кодекса входит характеристика основных этических норм и правил, которыми руководствуются социальные работники и социальные педагоги в своей практической деятельности. Этот документ является манифестом, провозглашающим ценности и принципы, способствующие повышению и поддержанию высокого стандарта профессиональной деятельности каждого работника социальной сферы независимо от занимаемой должности и являющегося членом ССОПиР.

Кодекс содержит директивы для работников социальной сферы, которые являются членами Союза социальных педагогов и социальных работников. Кодекс может быть использован и другими людьми для определения стандартов профессионализма, ожидаемого от специалистов социальной сферы и студентов социальных вузов. Поэтому работодатели могут включать данный Кодекс в текст контрактов по найму, заключаемых с социальными работниками и социальными педагогами.

Положения Кодекса ориентируют членов ССОПиР строить практическую деятельность вокруг интересов клиента, вовлекая его на равноправной основе на всех стадиях в процесс оказания ему социальных услуг.

Кодекс требует от практиков исполнять свои обязанности профессионально, руководствуясь этическими и моральными принципами. Согласие с Кодексом этики и его профессиональное и личностное принятие являются своеобразным допуском к профессиям социальной сферы.

Кодекс не предоставляет права никому подвергать дискриминации человека в каких бы то ни было целях.

В Кодексе определены следующие **ценности социальной работы**:

1. *Человеческое достоинство и толерантность.* Социальный педагог признает ценность каждого человека и его право на реализацию своих способностей, достойные условия жизни и благосостояние, свободный выбор жизненной позиции с условием, чтобы права одного человека не препятствовали реализации интересов и прав других людей или групп.

На этом основании социальный педагог:

- уважает основные права человека, указанные во «Всеобщей Декларации ООН по правам человека» и в других международных соглашениях, основанных на этой Декларации;

- демонстрирует доброжелательное отношение ко всем людям и уважает убеждения своих клиентов, их ценности, культуру, цели, нужды, предпочтения, взаимоотношения и связи с другими людьми;

- защищает и поддерживает их достоинство, учитывает индивидуальность, интересы и социальные потребности своих клиентов на основе построения толерантных отношений с ними;

- способствует достижению личного благосостояния и самостоятельности клиентов, формирует и поддерживает в них уважительное отношение к правам и свободам других людей;

- уважает права своих клиентов в принятии решений, гарантирует им непосредственное участие в процессе принятия решений на основе предоставления полной информации, касающейся конкретного клиента в конкретной ситуации;

- гарантирует защиту своим клиентам в целях их безопасности, а также безопасности их социального окружения.

2. *Социальная справедливость и гуманизм.* Социальная справедливость и гуманизм являются ценностями социально-педагогической работы и предполагают:

- справедливое и равноправное распределение ресурсов для удовлетворения основных социальных потребностей человека;

- создание и соблюдение равных гарантированных возможностей использования потенциала государственных и общественных социальных служб, организаций и объединений;

- обеспечение равных прав и возможностей их реализации при обращении и защите согласно закону.

В этой связи социальный педагог:

- выявляет и адекватно реагирует на социальные условия, которые приводят к социальным противоречиям, трудностям и страданиям людей;

- в меру своих возможностей и уровня профессиональной деятельности влияет на формирование социальной политики, способствующей справедливому удовлетворению социальных потребностей людей;

- соблюдает социальную справедливость и распределяет социальные ресурсы, проводит социально-педагогическую работу. Целью этой работы является расширение выбора и возможностей для всех клиентов, в том числе для неимущих, социально уязвимых или угнетенных, или для тех людей, кто нуждается в специфической помощи;

- ведет активную работу по улучшению деятельности социальных институтов, политических структур, конкретных политических лидеров и местных руководителей с целью устранения нарушений гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав человека;

- убеждает каждого клиента в том, что их действия не продиктованы предубеждениями против кого-либо (человека или какой-либо группы), включая происхождение, этническую и культурную принадлежность, класс, статус, пол, сексуальную ориентацию, возраст, физическое состояние, верования;

- ведет практическую работу, направленную на развитие возможностей клиента, помогает отдельным личностям, семьям, группам, сообществам в их стремлении к разрешению социальных проблем

своими силами, способствуют их позитивной самореализации, самостоятельности выбора и улучшению социального благосостояния;

– развивает участие добровольцев, прежде всего, из числа молодежи в совершенствовании социально-педагогической работы, социальных процессов и социальных услуг, поддерживает деятельность общественных организаций и объединений социальной направленности, в том числе посредством личного участия в них.

3. *Компетентность*. Компетентность (профессионализм) является ценностью социально-педагогической деятельности, которая обеспечивает качественное решение социальных проблем обратившегося за помощью человека, его социума, социальной среды в целом и обеспечивает принадлежность социального педагога к профессиональной группе; определяет возможность быстрого профессионального роста и привлечения для решения более сложных задач клиента; побуждает к постоянному повышению уровня профессионализма, освоению новых знаний, развитию навыков и умений практической деятельности, глубокого понимания ценностей социальной работы и освоению методов научного исследования процессов социальной среды.

В этих условиях социальный педагог:

– изучает, использует, распространяет и применяет знания, умения и навыки в практике социально-педагогической работы;

– постоянно повышает уровень своего профессионализма, поддерживает и расширяет свою компетентность в целях повышения качества услуг, осуществляя при этом поиск и оценку новых подходов и практических методов (методик, технологий) в своей деятельности;

– участвует в научном поиске причин ущемления социальных интересов конкретных людей и социальных групп в целом, выявляет их характер и определяет пути их предупреждения и преодоления;

– принимает участие в образовательном процессе совместно со своими коллегами, студентами и практикантами, публикует свой опыт разрешения конкретных социальных проблем клиентов или ситуаций на основе соблюдения принципа конфиденциальности;

– признает рамки своей компетентности и не выходит за их пределы в ситуациях, где требуется более высокий уровень решения проблемы; ставит перед руководством вопрос о необходимости дальнейшего повышения своего профессионализма.

Социальный педагог не имеет права использовать свои профессиональные знания, навыки и умения, а также отношения с клиентом в личных целях. Он должен избегать связей и отношений, которые идут во вред клиентам; никогда и ни при каких обстоятельствах не должен вступать с ними в сексуальные отношения.

4. *Социальная активность, мобильность и гибкость.* Социальная активность, мобильность и гибкость являются ценностью социальной работы и предполагают взаимосвязанную деятельность социального педагога с человеком, обратившимся к ним за помощью. Вместе с тем социальный педагог действует не только по обращению. В тех случаях, когда ему становится известно о негативных ситуациях в жизни конкретного клиента (индивида, семьи, группы лиц), он тактично и осторожно входит с ним в контакт, предлагая свою помощь в совместном разрешении этих ситуаций. Кроме того, изучая социум, он прогнозирует возможные негативные ситуации и стремится предотвратить их возникновение [3].

На этом основании социальный педагог:

– оказывает помощь людям, находящимся в критических ситуациях, с целью совместного разрешения их социальных проблем, восстановления их жизненных сил и социального статуса, перевода их в социально-стабильные группы населения, предупреждает повторные кризисные ситуации;

– работает с каждым человеком своей социальной среды (территории профессиональной ответственности) и его семьей с целью оказания им помощи по предупреждению возникновения у них кризисных ситуаций, способствует мобилизации жизненных сил, переводу в социально перспективные группы населения;

– помогает и поддерживает людей, их семьи, относящиеся к перспективным группам населения, в сохранении этого социального статуса и полной реализации возможностей каждого клиента;

– обеспечивает единство и взаимосвязь познавательной деятельности (изучение клиентов, социума, социальных процессов в нем, исследовательская работа по поиску причин социальных конфликтов), преобразовательной (оказание практической помощи всем нуждающимся людям, семьям и другим группам) и образовательной деятельности (подготовка студентов, обмен опытом с коллегами, обучение клиентов и т. д.) [3; 5].

В Кодексе выделены **принципы** социально-педагогической работы:

1. *Принятие человека таким, каков он есть.* Клиентом социально-педагогической работы может быть отдельный человек или группа лиц (например, семья), которые имеют индивидуальные и групповые особенности. Каждый клиент имеет юридическое и моральное право быть принятым и выслушанным социальным педагогом независимо от ведомственной принадлежности или занимаемой должности. Каждый клиент имеет право на получение помощи в улучшении социальной ситуации, в которой он находится, при этом социальным педагогом ему обеспечивается личная безопасность при соблюдении принципа «не навреди».

Социальный педагог при решении проблем жизненной ситуации клиента ориентируется на разумный характер его требований, учитывая, что мерой является степень гармонизации отношений клиента и общества в их взаимодействии. Главной задачей в практически любой ситуации становится оказание помощи клиенту для его побуждения к самостоятельным действиям по разрешению своих проблем.

Ни негативные личные качества, физические недостатки, психические отклонения, ни вероисповедание, сексуальная ориентация или расовая принадлежность, ни социальная неприспособленность, ни предрассудки и предубеждения – ничто не может служить основанием

в отказе человеку в помощи социальным педагогом и социальным работником, причиной для любой формы дискриминации клиента. Все специфические особенности клиента должны быть учтены при принятии решения на оказание ему социальной помощи.

2. Уважение права клиента на принятие самостоятельного решения на любом этапе совместных действий. Уважение права клиента на принятие решения есть проявление уважения и соблюдение его прав. Человек, обратившийся за помощью к социальному педагогу, имеет те же права, что и все остальные люди. Социальный педагог не может оказывать помощь человеку (или группе лиц) без его согласия с их планом действий. Клиент имеет право отказаться от предложенного варианта действий, продолжения уже начатой работы, если его мнение или ситуация в силу каких-либо причин изменились. Он имеет право на изменение своих взглядов, позиций, убеждений.

Вне зависимости от степени рациональности (иррациональности) поступков клиента социальный педагог не может принуждать его (морально, материально, психологически, физически) следовать его профессиональной логике. Только доводы и аргументы, логика убеждения, этические ценности государства и общества, нормы действующего законодательства, возможности системы социальной защиты населения и других социальных институтов, профессиональный опыт социального педагога являются инструментом воздействия на клиента.

3. Конфиденциальность сотрудничества социального педагога с клиентом. Конфиденциальной (доверительной, не подлежащей разглашению) информацией является все, что касается условий жизнедеятельности клиента, его личностных качеств и проблем, а также все остальное, что будет определено клиентом во взаимодействии с социальным педагогом. Он должен гарантировать клиенту конфиденциальность и принять все необходимые меры для ее обеспечения.

Социальный педагог должен поставить клиента в известность о том, что та или иная информация должна будет передана другим

работникам данного социального института (социальной службы), их руководству для принятия оптимального решения на более высоком административном уровне по запрашиваемой клиентом социальной помощи. Также он обязан сообщить клиенту о необходимости привлечения сторонних организаций, близких лиц клиента, его соседей, представителей общественных организаций и юридических лиц, и передать им необходимую информацию. В любом случае такая информация может быть передана только с разрешения клиента и только тем, кто имеет отношение к решению его проблем.

При согласии клиента на передачу части согласованной информации другим лицам или организациям социальный педагог должен предупредить их об условиях конфиденциальности: конфиденциальность не имеет сроков давности.

Нарушение конфиденциальности возможно только в условиях непосредственной опасности для клиента: его жизни, здоровья, материального благополучия, психического состояния. При этом нарушение конфиденциальности должно сопровождаться предварительным извещением клиента о вынуждающих к этому условиях, об обязанностях и ответственности социального педагога.

4. Полнота информирования человека о предпринимаемых в его интересах действиях. Соблюдение принципа защиты прав клиента обуславливает обязанность социального педагога информировать человека, обратившегося к нему за социальной помощью, обо всех действиях, предпринимаемых им для решения его проблем.

Социальный педагог ответственен за полноту, качество и своевременность предоставления клиенту всей необходимой для него информации. Информирование клиента необходимо в целях создания благоприятных условий для активизации его личностного потенциала.

Кроме того, недостаток информации может отрицательно сказаться и на качестве принимаемого клиентом решения, так как он, не зная всех обстоятельств и фактов, может принять ошибочное решение, которое приведет к результату, противоположному цели соци-

альной работы и его личным интересам. Учитывая, что в социально-педагогической работе решаются вопросы, связанные с судьбой человека, гармонизацией его отношений с обществом, улучшением условий его жизнедеятельности, клиент имеет полное право знать обо всех действиях, которые предполагается предпринять с его участием или без его участия.

Учитывая, что взаимодействие человека (клиента), специалиста (социального педагога) и общества (социума) строится на основании партнерских отношений, то каждый из них, в том числе клиент, должен обладать статусом полноправного субъекта этого взаимодействия, а значит, и правом на инициативу, уважение достоинства и полноту информации.

Социальные педагоги должны предупреждать возникновение ситуаций конфликта интересов, которые могут влиять на их профессиональную тактичность, на успешность решения социальных проблем человека, обратившегося за помощью. Если такой конфликт возникает, он должен объявить об этом и принять необходимые меры, гарантируя, что это не принесет ущерб профессиональным отношениям. Социальные педагоги должны помогать отдельному человеку, семьям, группам, сообществам находить пути для взаимоприемлемого решения возникающих проблем и уравнивания конфликтующих или конкурирующих потребностей и интересов.

5. Ответственность социального педагога за результаты своей деятельности. Социальный педагог, занимаясь решением конкретных проблем клиента, несет личную ответственность за результаты своей деятельности, качество, эффективность, своевременность и действенность социальной помощи и за ее последствия.

Социальный педагог несет ответственность перед обществом за результаты своей деятельности. Он призван не только гармонизировать отношения своего клиента и его социальной среды, но и восстанавливать, повысить социальный статус этого человека, снизившийся

в силу ряда объективных или субъективных причин, помочь восстановить его активную личную и социальную жизнедеятельность.

Социальный педагог несет ответственность перед собой и своей семьей. Постоянное его участие в разрешении множества проблем своих клиентов, проживание вместе с ними их бед, нужд, трагедий, несчастий объективно приводит к профессиональному «выгоранию», снижению порога эмоциональной восприимчивости, ослаблению эмпатии, развитию цинизма. Каждый социальный педагог обязан уметь защищать себя и в личных интересах, и в интересах своих клиентов.

Социальный педагог несет ответственность перед своей профессией, повышая ее престиж, социальный статус в обществе, значимость в межличностном и межгрупповом общении в различных видах и типах социума, обеспечивая ее притягательность для молодежи и интеграцию молодых специалистов в профессии. При этом важно учесть, что в условиях взаимодействия общества, клиента и социального педагога вся ответственность за результаты такого взаимодействия не может быть возложена только на работника социальной сферы. Нецелесообразно ожидать только от социального педагога личной ответственности за отдаленные результаты совместных с клиентом действий и за их последствия: когда задача решена, связь с клиентом может быть утрачена; клиент вправе самостоятельно воспользоваться результатами совместной с социальным педагогом деятельности для решения своих актуальных проблем; результат находится в зависимости от характера этих проблем и морального облика самого клиента и может быть различным.

6. Порядочность социального педагога во взаимодействии с клиентом. Порядочность социального педагога является весьма важным принципом в связи с необходимостью обеспечить баланс интересов как своих личных, так и клиента и его социального окружения; профессионального сообщества социальных педагогов, общества в целом. Интересы одних не могут превалировать над интересами других, реализовываться в ущерб кому-либо.

Личная порядочность социального педагога заключается в обеспечении разумного баланса, в гармонизации интересов всех заинтересованных сторон, умении предотвратить установление приоритета одних над другими, в том числе – приоритета общества над интересами клиента и наоборот, своих личных интересов над интересами клиента или общества [3].

Социальный педагог, являясь представителем, государственных социальных институтов, общественных неправительственных организаций и объединений, действует в интересах человека, обратившегося к нему за помощью, делая зачастую для него существенно больше, нежели это предписывается должностной инструкцией. Социальный педагог не должен поддаваться влияниям и нажимам, встречающимся на пути их профессиональной деятельности, его долг – беспристрастно выполнять свои профессиональные обязанности.

Доброжелательность присутствует на всех этапах взаимодействия социального педагога с клиентом. Именно она обеспечивает верный тон при совместной работе с человеком, который обратился за помощью, вызывает его на откровенность и взаимодействие. Желая добра человеку, обратившемуся за помощью, социальный педагог осуществляет необходимое руководство его действиями, тактично указывает на ошибки, недостатки, помогает в решении трудных проблем или полностью берет на себя заботу о клиенте.

Личная порядочность социального педагога гарантирует качество и эффективность профессиональной деятельности и обеспечивает выполнение требований международного и национального Кодексов этики социального работника и социального педагога.

В специальной литературе выделяются **стандарты этического поведения социального педагога**. Такие стандарты определяют нормы профессиональной деятельности социального педагога в соответствии с этическими ценностями, принципами и правилами работы. Стандарты этического поведения социального педагога заключаются в следующих направлениях:

1. Этическое поведение по отношению к профессии. Оно проявляется в том, что социальный педагог:

- соблюдает Кодекс этики, утверждает ценности и правила, принципы и стандарты этического поведения, отстаивает, совершенствует и популяризирует их;

- повышает качество и эффективность социальных услуг, предоставляемых людям, развивает профессионализм, привлекая непрофессиональных помощников к решению посильных для них задач;

- повышает статус социально-педагогической работы, защищает ее от необоснованной критики, укрепляет у людей различных социальных групп веру в ее необходимость;

- принимает участие и поощряет других к творческому поиску новых подходов, технологий, методов и методик социально-педагогической деятельности;

- критически оценивает достигнутые в практической работе результаты, не преувеличивает свои профессиональные и личные возможности;

- в доходчивой форме разъясняет окружающим назначение, цели и задачи профессиональной социально-педагогической работы как в качестве представителя этих профессий, так и в качестве представителей Союза социальных педагогов и социальных работников Российской Федерации.

2. Этическое поведение по отношению к людям, которые пользуются социальными услугами, заключается в том, что социальный педагог:

- соблюдает принципы социальной работы в части, касающейся клиентов (принимает человека таким, как он есть; привлекает его к активной совместной работе; обеспечивает конфиденциальность сотрудничества, информации и доступ к ней; несет ответственность за результаты своей работы с клиентом; проявляет личную порядочность по отношению к нему);

- ценит и уважает личные устремления, индивидуальные особенности, инициативу и творческий подход клиента к совместному с ним решению проблем; оказывает помощь клиентам с целью восстановления и развития их собственных потенциальных возможностей с соблюдением в равной степени прав других людей и социальных групп;

- отдает приоритет поддержке основных интересов клиентов, но при этом уважает и учитывает интересы и других людей; в тех случаях, когда возникает конфликт интересов различных клиентов или конфликт интересов клиента и действующего в России законодательства, предупреждает клиента о том, что его интересы и просьбы могут быть отвергнуты;

- минимизирует использование юридических, психологических, экономических или других видов принуждения; в случаях, когда такое принуждение неизбежно, оно должно быть этически, профессионально и юридически оправдано;

- отвергает любые формы дискриминации, основанной на национальности, сексуальных отношениях, возрасте, вероисповедании, семейном статусе, политической ориентации, умственных или физических недостатках, привилегиях, персональных характеристиках.

3. *Этическое поведение по отношению к коллегам* заключается в том, что социальный педагог:

- с уважением относится к коллегам вне зависимости от их специальности и специализации, уровня профессиональной подготовки, стажа практической работы, оказывая им всемерное содействие для достижения высокой эффективности работы в области социально-педагогической деятельности;

- уважает различные мнения и подходы коллег и других специалистов, принимая на себя ответственность за справедливость своей критики в их адрес в различных инстанциях и межличностных отношениях;

- защищает своих коллег от любых форм и видов давления со стороны клиентов, руководства, государственных организаций или

общественных объединений в тех случаях, когда такое воздействие не обоснованно;

– следует советам и консультациям коллег и наставников, если они служат интересам дела.

4. *Этическое поведение по отношению к взаимодействующим организациям* требует от социального педагога:

– строить свои взаимоотношения с другими организациями на основе доброжелательности, ориентированности на интересы людей, обратившихся за помощью, с учетом возможностей и назначения этих организаций и непротиворечивости деятельности этих организаций Кодексу этики социального работника и социального педагога;

– придерживаться своих обязательств, данных взаимодействующим организациям, и добиваться от них организации выполнения их собственных обязательств при использовании их ресурсов на те нужды, на которые эти ресурсы предназначены;

– развивать командные, межинституциональные и межведомственные формы социально-педагогической работы, оберегать рабочую атмосферу в коллективах и командах, поддерживая приемлемые условия для деятельности каждого сотрудника [3; 4; 6].

Права человека и социальная справедливость служат мотивацией и юридическим обоснованием социально-педагогической работы. Существуют **международные соглашения**, на которых строятся принципы и стандарты этики социального педагога. Особо значимыми являются следующие:

1. *Международная декларация этических принципов социальной работы. Международные этические стандарты социальных работников, 1994 г.* Принятие этих документов откладывалось Международной Федерацией социальных работников, что было связано с различиями в культуре, религии, традициях и истории становления социальной работы, а также политическом устройстве в странах, представители которых являются членами МФСР. После долгого обсуждения и согласования на общем собрании МФСР в 1994 г. приняла

документ «Этика социальной работы: принципы и стандарты», который состоит из двух частей: «Международная декларация этических принципов социальной работы» и «Международные этические стандарты социальных работников». Например, «Международные этические стандарты социальной работы» содержат 5 групп стандартов:

- стандарты этического поведения,
- взаимоотношения с клиентами,
- взаимоотношения с агентствами и организациями,
- взаимоотношения с коллегами,
- отношение к профессии.

2. *Всеобщая декларация прав человека, 1948 г.* (Universal Declaration of Human Rights). Декларация состоит из 30 статей, которые определяют основные права (гражданские, политические, экономические, социальные и культурные) и свободы всех людей.

Декларация не имеет юридической силы, но представляет собой свод нравственных норм, которые включены во внутреннее законодательство большинства стран мира.

3. *Международный пакт о гражданских и политических правах, 1966 г.* (The International Covenant on Civil and Political Rights). Документ закрепляет следующие права на:

- жизнь, свободу и личную неприкосновенность;
- не подвергаться пыткам и жестокому, бесчеловечному или унижающему достоинство обращению;
- запрещение рабства;
- не подвергаться произвольному аресту и задержанию;
- свободу слова, религии, собрания и ассоциаций, включая членство в профсоюзах;
- свободу передвижения и выбора места жительства;
- голосовать на основе системы всеобщего избирательного права;
- свободное судебное разбирательство;
- защиту меньшинств.

4. *Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации, 1965 г.* (The Convention on the Elimination of All forms of Racial Discrimination). В конвенции гарантируется полная реализация принципа равенства и исключение дискриминации для каждого человека. Документ направлен на ликвидацию расовой дискриминации во всех ее формах и проявлениях, предупреждение и искоренение расистских теорий и практики их осуществления и создание международного сообщества, свободного от всех форм расовой сегрегации и расовой дискриминации.

5. *Международная конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, 1976 г.* (The Convention on the Elimination of all forms of Discrimination against Women). В Конвенции дается следующее определение понятия дискриминации в отношении женщин: «Любое различие, исключение или ограничение по признаку пола, которое направлено на ослабление или сведение на нет признание, пользование или осуществление женщинами прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой другой области».

6. *Конвенция о правах ребенка, 1989 г.* (The Convention on the Rights of Children). Главная цель Конвенции – максимально защитить интересы ребенка. Согласно Конвенции, ребенком является каждое лицо в возрасте до 18 лет, если только национальным законодательством не установлен более ранний возраст достижения совершеннолетия.

Конвенция о правах ребенка:

- призывает государства, ратифицировавшие данную Конвенцию, создавать условия, при которых дети могут принимать активное и творческое участие в социально-политической жизни своих стран;
- защищает детей от всех форм эксплуатации, рассматривая вопрос о детях представителей национальных меньшинств и групп коренных народов;

- рассматривает проблемы злоупотребления наркотиками и отсутствия заботы о детях;
- содержит конкретные предложения, направленные на защиту прав детей, вовлеченных в преступную деятельность;
- признает первостепенную роль семьи и родителей в заботе о детях и их защите, а также обязанность государства помогать родителям в выполнении их обязанностей.

Исходя из выше сказанного, можно отметить, что социальный педагог – это представитель особой, деликатной и гуманной профессии. Его профессиональное предназначение заключается в согласовании и гармонизации личных и общественных интересов клиентов. Он выступает в роли посредника во взаимодействии личности, семьи и социума, обеспечивая его посредством социального развития клиента и преобразования социума. Профессиональная деятельность социального педагога строится с учетом экономического, политического, законодательного и социального контекстов и на основе моральных ценностей, принципов и правил.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каково назначение социального педагога как специалиста?
2. Назовите наиболее общие профессиональные характеристики социального педагога.
3. Какими профессиональными знаниями должен обладать социальный педагог?
4. Какие умения выделяют в профессиональной деятельности социального педагога?
5. Дайте определение понятий «педагогическая склонность», «социальная направленность педагога», «направленность социального педагога», «педагогические способности».
6. Какие выделяют свойства и профессионально важные качества социального педагога?

7. Раскройте содержание основных нравственных принципов, ценностей, определяющих поведение и деятельность социального педагога.

8. Как вы считаете, какими личностными качествами должен обладать социальный педагог? Почему?

9. Раскройте этические нормы, ценности, принципы профессиональной деятельности социального педагога, обозначенные в Кодексе этики социального работника и социального педагога.

10. Что понимается под стандартами этического поведения социального педагога?

11. На основе каких международных соглашений строятся принципы и стандарты профессиональной этики социального педагога?

Список литературы

1. Басов, Н. Ф. Социальный педагог : введение в профессию / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

2. Клемантович, И. Новая профессия – социальный педагог / И. Клемантович // Школа. – 1998. – №3. – С. 8-14.

3. Кодекс этики социального работника и социального педагога - членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников». – М. : Сфера, 2003. – 20 с.

4. Никитина, Л. Права и этические нормы социального педагога / Л. Никитина // Воспитание школьников. – 2001. – №3. – С. 29-31.

5. Никитина, Л. Нормативно-правовая база деятельности социального педагога / Л. Никитина // Воспитание школьников. – 2001. – №4. – С. 30-33.

6. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.

7. Поддубная, Т. Н. Рабочая документация социального педагога по социальной защите детства / Т. Н. Поддубная, О. В. Агошкова. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2008. – 281 с.

8. Социальная педагогика : курс лекций / под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 416 с.

9. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.

10. Холостова, Е. И. Профессионализм в социальной работе : учебное пособие / Е. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 236 с.

11. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.

12. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

13. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова ; под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 447 с.

РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Глава 1. Общие закономерности развития человека

§1. Понятие о развитии ребенка

Развитие довольно сложный процесс и происходит под воздействием внешних условий и внутренних сил, которые свойственны человеку как всякому живому и растущему организму.

По определению Л. В. Мардахаева, **развитие** представляет собой «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему» [23, 237].

По мнению И. П. Подласого, развитие есть «процесс количественных и качественных изменений в организме человека» [20, 72].

В свою очередь И. Ф. Харламов считает, что под развитием следует понимать «взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений» [29, 66].

В. С. Мухина рассматривает развитие личности как последовательное формирование структуры самосознания ребенка. Психолог отмечает, что «общезначимой ценностью для общества и личности является структура человеческого самосознания, которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей» [7, 123].

Исходя из представленных определений можно считать, что результат развития – становление человека как биологического вида и

социального существа под воздействием внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относятся окружающая человека естественная и социальная среда, а также специальная целенаправленная деятельность по формированию определенных качеств личности, что выражается в психическом, духовном и интеллектуальном росте. Внутренние факторы представлены биологическими и наследственными условиями.

Развитие ребенка – не только сложный и противоречивый процесс, означает превращение его как биологического индивида в социальное существо – личность. По мнению И. П. Подласого, «если человек достигает такого уровня развития, который позволяет считать его носителем сознания и самосознания, способным на самостоятельную преобразующую деятельность, то такого человека называют личностью» [20, 72]. Чтобы стать личностью, человек должен в деятельности проявить, раскрыть свои внутренние свойства, заложенные природой и сформированные в нем жизнью и воспитанием.

В процессе развития ребенок вовлекается в различные виды деятельности (игровую, трудовую, учебную, спортивную и пр.) и вступает в общение (с родителями, сверстниками и др.), проявляя при этом присущую ему активность, которая содействует приобретению определенного социального опыта. Для каждого возрастного периода развития ребенка один из видов деятельности становится главным, ведущим. Один вид сменяется другим, однако каждый новый вид деятельности зарождается внутри предыдущего.

Развитие учащихся происходит по трем взаимосвязанным направлениям: биологическому, психологическому и социальному. По мнению П. И. Пидкасистого, оно состоит в том, что «по каждому направлению возникают и накапливаются необратимые изменения – новообразования, новые качественные состояния учащихся» [19, 83]. Существует определенная логика развития детей, которая фиксируется в этапах и закономерностях развития. Этапы (ступени, фазы) раз-

вития по каждому направлению относительно самостоятельны, не зависят прямо друг от друга, хотя и оказывают взаимное влияние.

Психологи и педагоги отмечают, что обучение и воспитание детей наиболее эффективны, если отвечают уровню умственного развития. Этому требованию соответствует классификация, предложенная Л. С. Выготским, в основе которой лежит критерий вида наиболее интенсивно развивающейся психической функции. Соответственно, выделяются три стадии развития личности:

1) от рождения до 2-3 лет – стадия развития природных психических функций;

2) от 2-3 лет до 12-14 лет – стадия развития простейших культурных функций;

3) от 12-14 лет до старости – стадия развития высших культурных психических функций [8]. Между стадиями нет четких временных границ, так как одна стадия плавно переходит в другую.

Развитие ребенка, как процесс, детерминировано внутренними противоречиями, психофизиологическими особенностями индивида; социальными ситуациями, представляющими собой, с точки зрения Л. И. Божович, «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий»; мерой его собственной активности, направленной на самосовершенствование, участие в деятельности и общении [5].

По утверждению Б. Г. Ананьева, человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленного воздействия общества на формирование личности); собственной практической деятельности человека. Обозначенные факторы во взаимосвязи действуют на сложную структуру развития человека [1].

В этом контексте фактор рассматривается как движущая сила процесса развития, а условие – как обстоятельство, от которого зависит это развитие. Условие в понимании философов – это то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент

комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), выражающий отношение предмета к окружающим его явлениям, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются [32, 497-498].

В аспекте рассматриваемой нами проблемы условия представляют собой составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся. Условия развития делятся на необходимые и достаточные. Необходимые условия – внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности развития учащихся. Они обуславливают развивающее обучение и воспитание. Достаточные условия связаны с причинами, основаниями, противоречиями развития.

Появление каждого новообразования подготовлено своей причиной, соответствующими условиями. Отсутствие или недостаточность необходимых и достаточных условий приводит к прекращению или замедлению развития учащихся (в том числе в воспитании, обучении, социализации) [19].

Этапы и закономерности развития по каждому направлению экспериментально исследуются в соответствующих науках: биологических, психологических и социальных. В учебно-воспитательном процессе все три направления слиты в единую систему многостороннего развития учащихся, которое опосредовано влиянием среды, возможностями ребенка и целенаправленной деятельностью взрослых.

В педагогике (как науке о закономерностях социального наследования культурных ценностей от поколения к поколению) используются данные биологического развития для научной организации труда учителей и учащихся; разрабатываются теоретические модели обучения и воспитания на базе закономерностей психического разви-

тия учащихся, устанавливаются содержание, пути и средства социализации учащихся – присвоения ими опыта поведения в обществе, культурных ценностей и нравственных норм (П. И. Пидкасистый).

В педагогической практике все больше ощущается потребность в оперативной диагностике достигнутого учениками уровня развития. Такая потребность связана с тем, что эффективно управлять процессами формирования личности без знания глубины, темпов и происходящих изменений нельзя (А. Бояринцева, И. П. Подласый, И. Ф. Харламов).

В словаре по социальной педагогике приводится следующее определение диагностики (от греч. *diagnostikos* – способный распознавать): это учение о методах и принципах распознавания болезней (явлений, личности) и постановки диагноза [23, 78]. Под психолого-педагогической диагностикой ученый понимает процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик и педагогических проектов.

Диагностика – общий способ получения опережающей информации об изучаемом объекте или процессе. И. П. Подласый подчеркивает, что значение диагностики в области развития аналогично значению хорошо поставленного «прояснения» характера заболевания в медицине: если вовремя и правильно определены его признаки и причины возникновения, то можно надеяться на благоприятный исход лечения... Все вышесказанное в области телесного (соматического) здоровья относится и к психическому здоровью, а поэтому диагностика в области развития – чрезвычайно важное дело, требующее высокой квалификации и ответственности» [20, 94].

Диагностика является видом оперативного анализа социального объекта (в нашем исследовании – младшего школьника) с целью определения его состояния, оценки конкретной ситуации, проблемной характеристики. Результатом такого анализа является описание

объекта в системе показателей. Эта система позволяет поставить социальный «диагноз», то есть сделать научное заключение о состоянии социального здоровья изучаемого объекта или целого социального явления, основанное на его всестороннем и систематическом наблюдении и изучении.

Движущими силами развития личности являются противоречия, которые возникают между возрастающими потребностями ребенка и возможностью их удовлетворения. Потребности формируют те или иные мотивы деятельности, побуждающие ребенка к их удовлетворению. Различают противоречия внутренние и внешние, общие (универсальные) и индивидуальные, характерные для отдельно взятого человека. В процессе развития происходит формирование ребенка как личности, отражающей социальную сторону его развития, его общественную сущность.

§2. Факторы развития личности ребенка

Как отмечалось нами ранее, в развитии человека выделяют биологические, наследственные и социальные факторы. Под наследственностью понимается «свойство организмов повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом» [23, 163].

Биологическая наследственность определяется М. А. Галагузовой как «то общее, что делает человека человеком, так и то отличное, что делает людей столь разными и внешне, и внутренне» [26, 71]. Под наследственностью она понимает передачу от родителей к детям определенных качеств и особенностей, которые заложены в их генетическую программу.

Наследственные программы развития человека включают детерминированную и переменную части. Детерминированная часть программы обеспечивает прежде всего продолжение человеческого рода, а также видовые задатки человека как представителя челове-

ского рода, в том числе задатки речи, прямохождения, трудовой деятельности, мышления.

От родителей к детям передаются внешние признаки: особенности телосложения, конституции, цвет волос, глаз и кожи. Жестко генетически запрограммировано сочетание в организме различных белков, группа крови и резус-фактор. Унаследованные физические особенности человека определяют видимые и невидимые различия людей (В. А. Крутецкий).

Биологическое развитие организма учащегося принято называть специальным термином «созревание», в ходе которого преобразуются анатомические структуры и физиологические процессы (нервная, эндокринная, дыхательная, пищеварительная и др.). Согласно современным исследованиям, биологическое созревание организма завершается к 25 годам, но некоторые физиологические процессы в головном мозге (связанные с мышлением, познанием нового, творчеством) развиваются всю жизнь.

Биологические системы организма развиваются неравномерно, что накладывает определенные ограничения на занятия физкультурой, режим, гигиену и питание человека. Биологическое развитие и состояние организма оказывают существенное влияние на другие направления развития и в определенной мере детерминируют организацию учебно-воспитательного процесса и социализацию личности. Наиболее значимыми в этом влиянии являются два фактора – состояние центральной нервной системы (ЦНС) и наследственность.

Биологическая наследственность обусловлена генами, которые состоят из миллиардов атомов, связанных в нити, и локализованы в хромосомах – специфических структурах ядра клетки. Она является врожденной и определяет строение и размеры тела, в том числе мозга, стадии созревания организма, биологические и некоторые психические качества [10].

Человек от рождения наследует все свойства ЦНС (силу, подвижность, иррадиацию и концентрацию, возбуждение и торможе-

ние, уравновешенность, динамичность, лабильность, активированность и др.), биологические характеристики первой и второй сигнальных систем (быстрота образования условных рефлексов, их прочность, уровни сложности, подражательность), музыкальный слух, остроту зрения, различение цветов и оттенков, разнообразные задатки.

Существуют также спорные проблемы, различные точки зрения на биологическое наследование некоторых черт характера (акцентуации, общительность, экстраверсия, интроверсия, агрессивность, замкнутость и др.), экспериментальное исследование которых представляет значительные трудности. Очевидно, в формировании этих черт характера имеют существенное значение все три фактора – наследственность, воспитание и социализация человека.

Социальные качества личности (речь, нравственность, трудолюбие, дисциплинированность, абстрактно-символьные теоретические знания, умения, навыки и др.) генетически не наследуются. Они формируются прижизненно в процессе образования в семье и школе, трудовом коллективе, неформальных объединениях. Для их описания используют понятие социального наследования, которое не имеет никакого отношения к биологической наследственности и означает «прижизненное освоение духовных ценностей и норм поведения» (П. И. Пидкасистый).

Биологическое развитие организма служит основой для становления психических функций (воли, эмоций, интеллекта, памяти и др.) ребенка, среди которых различают природные психические функции (общие у человека и животных) и культурные психические функции, возникающие благодаря абстрактной знаковой деятельности, в том числе речи; они присущи только человеку и подразделяются на простейшие и высшие.

Особенно острые споры вызывает вопрос о наследовании способностей к интеллектуальной (познавательной, учебной) деятельности. Педагоги-материалисты исходят из того, что все нормальные лю-

ди получают от природы высокие потенциальные возможности для развития своих умственных и познавательных сил и способны практически к неограниченному духовному развитию. Имеющиеся различия в типах нервной деятельности изменяют лишь протекание мыслительных процессов, но не определяют качества и уровня самой интеллектуальной деятельности.

Вместе с тем учеными признается, что наследственность может быть неблагоприятной для развития интеллектуальных способностей. Отрицательные предрасположения создают, например, вялые клетки головного мозга у детей алкоголиков, нарушенные генетические структуры у наркоманов, некоторые наследственные психические заболевания.

В современных условиях наряду с наследственностью отрицательно влияют на развитие ребенка внешние факторы – загрязнение атмосферы, воды, экологическое неблагополучие и др. Это приводит к тому, что все больше рождается детей с различными отклонениями.

Педагоги-идеалисты считают доказанным факт наличия интеллектуального неравенства людей и первопричиной его признают биологическую наследственность. Задатки к познавательной деятельности, определяющие воспитательные и образовательные возможности, наследуются людьми в неодинаковой мере. Это подтверждает тот факт, что человеческая природа не поддается усовершенствованию, а интеллектуальные способности остаются неизменными и постоянными.

Развитие психических функций индивида относится к онтогенезу. По определению П. И. Пидкасистого, индивид – «человек в аспекте его отдельности, целостности и устойчивой системы, объединяющей биологическую, психическую и социальную подсистемы» [19, 86].

Для воспитания, социализации и жизнедеятельности наиболее важны высшие психические функции, которые объединяются в сложные системы (общение, деятельность, отношения, мотивы и т. д.) и составляют специфическое содержание психики воспитанного че-

ловека. Воспитание и обучение – главные условия развития высших психических функций.

В процессе социального развития во внутреннем мире личности появляются новообразования – высшие психические функции, в составе которых знания об общественных явлениях, отношениях и нормах, стереотипы, социальные установки, убеждения, принятые в обществе формы поведения и общения, социальная активность (П. И. Пидкасистый). Такие новообразования формируются у человека на протяжении всей жизни в процессе социализации. Социальными факторами развития личности ребенка являются школа, семья, среда, воздействие дружеского окружения, социальные институты, СМИ и др.

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется средой. На формирование личности влияют разнообразные внешние условия, в том числе географические, социальные, школьные, семейные. По интенсивности контактов выделяются ближняя и дальняя среда. И. П. Подласый отмечает, что когда педагоги говорят о влиянии среды, то имеют в виду прежде всего среду социальную и домашнюю [21, 84]. Первую относят к отдаленному окружению, а вторую – к ближайшему. В понятие «социальная среда», утверждает педагог, входят такие общие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов. Ближайшую среду ребенка и взрослого человека составляют семья, родственники, друзья.

В педагогике социум, социальная среда рассматриваются прежде всего с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом (Б. Н. Алмазов, С. А. Беличева, Я. Л. Коломинский, Л. В. Мардахаев, Р. В. Овчарова, А. А. Реан и др.). Социальная среда в данном контексте выступает как двухаспектное пространство влияния на личность школьника: организованное и стихийное. Такие учреждения внешкольных занятий, как клубы, спортивные школы, станции и дома детского творче-

ства, туризма, художественной самодеятельности работают по научно обоснованным программам. Действует свобода выбора школьниками рода и вида занятий.

Как отмечает М. А. Галагузова, с возрастом освоенная ребенком «территория» социальной среды все больше расширяется [26]. При этом ребенок как бы постоянно ищет и находит ту среду, которая для него в наибольшей степени комфортна, где его лучше понимают, относятся с уважением.

Отношение среды к человеку определяется тем, насколько его поведение соответствует ожиданиям среды. Человек может занимать в обществе одновременно несколько позиций, которые предъявляют к нему определенные требования и в то же время дают какие-то права. Такая позиция в обществе в социологии называется социальным статусом. Социальное формирование личности – естественный и непрерывный процесс. От него зависит, каким становится человек как личность, в какой степени и как он реализует себя в жизни, как влияет на среду жизнедеятельности.

Социальное и биологическое в человеке – две зависимые друг от друга составляющие. В каждой личности они тесно переплетены и взаимообусловлены, а природосообразные и внутрииндивидуальные различия так многообразны, что исследователи в основе развития ребенка выделяют два важных фактора – наследственность и среду, которые являются источниками и условиями развития (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, М. А. Галагузова, В. С. Мухина, Л. Д. Столяренко и др.). В процессе развития человека они вступают в сложные взаимоотношения и взаимодействия.

§3. Понятие нормы и отклонения от нормы развития в социальной педагогике

В настоящее время проблема отношения к людям с ограниченными возможностями, прежде всего, здоровья, становится все более актуальной вследствие того, что их число во всем мире имеет устой-

чивую тенденцию к увеличению. Такие люди всегда выделялись в особую группу, и в обществе складывалось особое отношение к ним. Рост числа лиц с ограниченными возможностями, особенно детей, следует рассматривать как постоянно действующий фактор, требующий планомерных социальных решений.

Социальная реабилитация детей и взрослых с ограниченными возможностями требует осознания понятий «норма» и «отклонение». Их рассмотрение важно для эффективного формирования личностных качеств, необходимых для безболезненного вхождения в мир социальных отношений и определения негативных свойств личности, требующих коррекции.

В словаре по социальной педагогике норма (от лат. norma – правило) определяется как «правило, точное предписание, установленная мера; узаконенное установление, признанный обязательным порядок чего-либо» [13, 168]. В свою очередь, Г. Н. Штинова и М. А. Галагузова под нормой понимают «некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней» [18, 160].

Р. В. Овчарова определяет норму как «...не среднестатистический вариант развития (как все), не соответствие какому-то образцу, задаваемому государством, не отсутствие душевных заболеваний по критериям психиатрии, не способность человека к адаптации, а способность личности в своем развитии обретать социальную сущность человека» [8, 208].

В науках, например, медицине, психологии, социологии, имеются свои показатели и параметры, характеризующие норму. То, что не соответствует норме, обозначается как «отклонение» или «патология». Л. В. Мардахаевым отклонение понимается как «некоторая ненормальность, странность в поведении, развитии, воспитании» [13, 189]. Патология (от греч. pathos – страдание и logos – учение) авто-

ром рассматривается как «отклонение от нормы, уродливая ненормальность» [13, 194].

В специальной педагогике аномалия рассматривается как «патологическое отклонение от нормы в функциях организма и его частей, отклонение от общих закономерностей развития» [6, 113].

Единого подхода в определении границы между нормой и патологией в развитии личности не существует. Если в физиологии развития индивида можно сослаться на некоторые статистические нормы (рост, вес, физическая сила и пр.), то в определении аномалий личности, в связи с индивидуальностью психики, наблюдается большая вариативность.

Особые трудности возникают при определении нормы и патологии у детей и подростков. Связано это с отличием психологии детского и подросткового возраста от психологии взрослых людей. Детей и подростков отличает не критичность восприятия своего «Я», отсутствие достаточного понимания сущности изменений, происходящих в их потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферах. Как отмечает Л. И. Акатов, проблема аномалий личности в этом возрасте более значима не для самих детей, а для родителей, педагогов, так как они оставляют за собой право корректировать поведение ребенка и формировать у него так называемые «правильные» формы поведения.

Проблема «нормы» и аномалий личностного развития сводится, по утверждению В. А. Худика, к изучению особенностей усвоения ребенком определенных жизненных нормативов, выдвигаемых тем или иным социальным окружением, и анализу причин, затрудняющих им усвоение соответствующей субкультуры.

Подчеркивая важность определения понятия «норма» в личностном развитии, Л. Пожар и Л. И. Акатов считают, что это междисциплинарная проблема, решать которую только с позиций биологического, или узко психологического, или же только нормативного аспекта невозможно. В своих работах оба автора предлагают понятие

«норма» рассматривать с точки зрения статистического, функционального и идеального аспектов этого явления.

Статистический аспект нормы считает нормальным состояние, находящееся в рамках средней величины или оговоренной меры распределения. Такую норму следует воспринимать с некоторой осторожностью. Так, например, если у человека интеллект выше, чем норма, это не означает, что он ненормальный, но, с точки зрения развития интеллекта у него наблюдается отклонение от нормы. Для нормальной человеческой психики характерна определенная свобода выбора вариантов поведения. Поэтому не всякое отклонение от статистической нормы следует рассматривать как патологическое.

Функциональный (индивидуальный) аспект нормы принимает во внимание единичность индивида. В этом случае нормальным считается человек, который воспринимает себя таким, какой он есть. В работе же с аномальными детьми следует исходить из возможностей и способностей самого ребенка, так как этот круг потенциально возможных способностей является для него нормой, а все отклонения от этой нормы необходимо рассматривать прогрессом в зависимости от того, в каком направлении идет отклонение.

Идеальной нормой считается оптимальный способ существования личности в оптимальных социальных условиях. При ее оценке на передний план выступают качественные, а не количественные показатели развития. Под идеальной нормой понимается бесконечный процесс саморазвития индивида в каких-либо общественных условиях и природном окружении. Отметим, что идеальной нормы достичь нельзя, однако, если не наблюдается к ней стремления, это можно считать признаком ненормальности.

Разнообразные отклонения от нормы могут носить негативный и позитивный характер. Так, отклонениями от нормы в развитии ребенка можно считать как умственную отсталость, так и одаренность (Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова и Ю. Н. Галагузова).

Следует помнить, что существуют пограничные с нормой и патологией уровни развития. К ним можно отнести вредные привычки, определенные стереотипы поведения, эмоционально-личностные реакции и девиации поведения; акцентуированные черты характера, которые формируются (особенно у детей и подростков) в связи с социальной ситуацией развития и (или) под влиянием различных эндогенных и экзогенных влияний.

Нарушения в развитии личности могут проявляться в виде неадекватности поведения, в нарушении иерархии мотивов, возникновении отрицательных черт характера, нарушении межличностных взаимоотношений и пр. В зависимости от причин возникновения они могут носить различный характер. К примеру, та или иная психическая болезнь оставляет определенный след в личностной сфере, утере сложной организации деятельности человека и подконтрольности его поведения. Душевнобольные люди, как правило, попадают в специализированную клинику, где их проблемой занимаются психиатры.

В то же время есть люди, которые не считают себя больными, но в их поведении наблюдаются определенные странности или имеются пагубные привычки в виде какого-либо болезненного пристрастия. Таким образом, аномалии в развитии личности могут наблюдаться не только у душевнобольных людей, но и у лиц, не имеющих психической патологии. В этой связи изучением личностных особенностей в рамках психической нормы и патологии занимаются психиатры и психологи, педагоги.

Как видим, в социальной педагогике понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определенную точку отсчета, относительно которой можно уточнить причины, вызывающие те или иные отклонения, увидеть их влияние на социализацию личности и на этом основании разработать направления социально-педагогической деятельности.

По словам Л. И. Аксеновой, дети с отклонениями от усредненного уровня развития и жизнедеятельности здорового ребенка – это

дети с физическими и (или) психическими недостатками: с различными формами умственной отсталости и дисгармоничным психическим развитием, с нарушениями развития моторной сферы, тугоухостью и глухотой, ослабленным зрением и слепотой [2, 120]. К данной категории относятся дети, чьи отношения с окружающим миром нарушены вследствие выраженных дефектов развития. Такие дети вызывают наибольшую тревогу и становятся особым объектом общественной заботы и нуждаются в специфических формах образования и социальной защиты.

У многих из таких детей с самого рождения длительный опыт эмоциональной травматизации. У них имеются разнообразные по степени тяжести эмоциональные нарушения, связанные с переживанием страха, тревоги, физической боли, что негативно сказывается на их поведении. Усиливаются соматические заболевания и психосоциальные отклонения. Такое состояние может длиться годами и настолько затрудняет жизнедеятельность ребенка, что значительно ограничивает возможности общения, снижает активность деятельности, патологически влияет на формирование личности.

В настоящее время число детей с отклонениями в развитии велико и неуклонно возрастает. Этому есть ряд причин: дестабилизация общества и отдельных семей, отсутствие в ряде случаев нормальных гигиенических, экономических, экологических условий для будущих матерей и детей разных возрастных групп. У многих детей возникает психическая, познавательная депривация, недостаточность удовлетворения сенсорных и эмоциональных контактов и потребностей. Эти и многие другие патологические факторы приводят к различным заболеваниям и отклонениям в развитии.

Понятие «аномалия развития» входит в круг понятий, объединяемых термином «дизонтогенез», которым обозначают различные формы нарушений онтогенеза, то есть развития индивида в отличие от развития вида (филогенез). В настоящее время единых принципов классификации нарушений в развитии не существует. Некоторые ис-

следователи (М. А. Власова и М. С. Певзнер) выделяют следующие *группы детей с отклонениями в развитии*:

- 1) дети с сенсорной неполноценностью (с нарушениями слуха, зрения, речи, функций опорно-двигательного аппарата и сенсомоторики);
- 2) дети с задержкой психического развития;
- 3) дети с астеническим или реактивным состоянием и конфликтными переживаниями;
- 4) дети с психопатоподобными (психопатическими) формами поведения (эмоциональные нарушения поведения);
- 5) умственно отсталые дети (олигофрены в степени дебильности, имбецильности, идиотии);
- 6) дети с начальными проявлениями психических заболеваний (шизофрения, эпилепсия, истерия и др.) [15].

Возможно и другое подразделение на группы. В исследованиях В. А. Лапшина и Б. П. Пузанова приводится следующая классификация детей с нарушениями развития:

- 1) дети с сенсорными нарушениями (нарушения слуха и зрения);
- 2) дети с интеллектуальными нарушениями (умственно отсталые и дети с задержкой психического развития);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- 5) дети с комплексными (комбинированными) дефектами развития;
- 6) дети с искаженным (или дисгармоничным) развитием [6].

В литературе отклонения от нормы принято условно делить на четыре группы: физические, психические, педагогические и социальные.

Физические отклонения от нормы связаны со здоровьем человека и определяются медицинскими показателями. В медицине для каждой возрастной и половой группы детей определены свои показа-

тели (вес, рост, объем груди и др.), которые в своей совокупности характеризуют здоровье ребенка.

Отклонения в здоровье детей могут быть вызваны наследственными факторами или какими-либо внешними обстоятельствами, например, тяжелой экологической обстановкой, неудовлетворительным качеством питьевой воды, снижением общего уровня семьи ребенка и прочее.

В науке имеются различные классификации людей, имеющих отклонения в здоровье и развитии. В 1980 г. Всемирная организация здравоохранения приняла трехзвенную шкалу ограниченных возможностей:

- *недуг* – любая утрата или аномалия психических либо физиологических функций, элементов анатомической структуры, затрудняющая какую-либо деятельность;

- *ограниченная возможность* – любые ограничения или потеря способности (вследствие наличия дефекта) выполнять какую-либо деятельность в пределах того, что считается нормой для человека;

- *недееспособность (инвалидность)* – любое следствие дефекта или ограниченная возможность конкретного человека, препятствующая или ограничивающая выполнение им какой-либо нормативной роли, исходя из возрастных, половых или социальных факторов.

В специальном образовании физические отклонения определяются исходя из возможностей обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (имеющего физические и (или) психические недостатки), которые препятствуют освоению образовательных стандартов без создания специальных условий. Принято выделять следующие виды недостатков:

- А) физические недостатки – подтвержденные в установленном порядке временные или постоянные недостатки в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание;

Б) психические недостатки – утвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека (нарушение речи, эмоционально-волевой сферы, повреждение мозга, нарушения умственного развития, задержка психического развития);

В) сложный недостаток – подтвержденное в установленном порядке сочетание физического и (или) психического недостатков;

Г) тяжелый недостаток – физический или психический недостаток, подтвержденный в установленном порядке и выраженный в такой степени, что образование в соответствии с государственными образовательными стандартами является для человека недоступным.

К отклонениям в физическом развитии ребенка относят болезнь, различные нарушения зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

Вызвать отклонения в развитии ребенка могут различные патологические факторы, действующие во внутриутробном периоде:

- хронические заболевания родителей; злоупотребление родителями алкоголем, наркотиками, курением;

- физические и психические травмы женщины в период беременности;

- инфекционные, вирусные заболевания, токсоплазмоз;

- конфликт по резус-фактору;

- нефропатия – недостаточность деятельности почек;

- токсикозы беременных и интоксикации (отравления);

- внешнесредовые факторы – неблагоприятная экологическая ситуация, профессиональные вредности у родителей до рождения ребенка и многие другие неблагоприятные факторы.

К неблагоприятным факторам относится также патология родов: стремительные, затяжные роды, роды со стимуляцией, использование щипцов, обвитие ребенка пуповиной, что приводит к рождению в асфиксии, неквалифицированное оказание акушерской помощи и т. п. Во всем мире роды протекают без осложнений всего в 20-30% случа-

ев. Вероятность возникновения отклонений в развитии повышается у недоношенных детей, родившихся раньше срока или с малым весом.

Нарушения развития ребенка могут быть вызваны и различными прижизненными факторами: нейроинфекциями, инфекционными болезнями, черепно-мозговыми травмами, сотрясениями головного мозга, контузиями и т. д. Например, сурдоаномалии в 85% являются приобретенными, в 15% – генетически обусловленными и врожденными; в 76% случаях тифлонарушения являются врожденными и передающимися генетическим путем, а в 24% – приобретенными; 80% из них – последствия травм и 20% – соматических заболеваний.

Хромосомные нарушения (абберрации) приводят к умственной отсталости ребенка, нарушениям слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и т. д. По данным современной науки, на 1 000 новорожденных приходится 5-7 детей с хромосомными аномалиями.

Если дефекты развития вызваны функциональными, а не органическими причинами, говорят о дефицитарном развитии. В их числе: социально-педагогическая запущенность, эмоциональная депривация (недостаточность эмоционально положительного контакта ребенка со взрослым), двуязычие (или многоязычие) в семье, нарушения речи окружающих, ограниченность речевых контактов ребенка и др. Функциональные нарушения обратимы и при своевременно проведенных мероприятиях могут проходить бесследно.

Психические отклонения от нормы связаны с умственным развитием ребенка и его психическими недостатками. Изучением психических аномалий в детском возрасте занимается детская психиатрия. Она изучает этиологию, клинику и патогенез психических болезней детей. К примеру, В. В. Лебединский предлагает следующую классификацию психического дизонтогенеза:

- аномалии, вызванные отставанием развития (недоразвитие и задержанное развитие);
- аномалии, вызванные диспропорциональностью развития (искаженное развитие и дисгармоническое развитие);

– аномалии, вызванные выпадением отдельных функций (поврежденное развитие и дефицитарное развитие).

В свою очередь, К. С. Лебединская, Л. А. Матиева, В. А. Петросян представили следующие варианты дизонтогенеза (различные формы нарушений онтогенеза, то есть развития индивида в отличие от развития вида (филогенез):

1. Дизонтогенез по типу общего стойкого недоразвития. Для него типично раннее время поражения, когда наблюдается выраженная незрелость мозговых систем. Типичный пример стойкого недоразвития – олигофрения.

2. Задержанное развитие. Характеризуется оно замедленным темпом формирования познавательной деятельности и эмоциональной сферы с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Варианты задержанного развития: конституционный, соматогенный, психогенный, церебральный (церебрально-органический).

3. Поврежденное развитие. В этиологии поврежденного развития наследственные заболевания, внутриутробные, родовые и послеродовые инфекции, интоксикации и травмы центральной нервной системы, но патологическое воздействие на мозг идет на более поздних этапах онтогенеза (после двух – трех лет). Характерная модель поврежденного развития – органическая деменция.

4. Искаженное развитие. В данном случае наблюдаются сложные сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций. Характерным примером является ранний детский аутизм (РДА). Аутизм проявляется в отсутствии или значительном снижении контактов, в «уходе» в свой внутренний мир.

5. Дисгармоничное развитие. При этом варианте наблюдается врожденная либо рано приобретенная стойкая диспропорциональность психического развития в эмоционально-волевой сфере. Характерная модель дисгармоничного развития – психопатия и патологическое формирование личности [6; 15].

В итоге, необходимо отметить, что познавательная деятельность умственно отсталых детей характеризуется низким уровнем активности и замедлением переработки информации. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Эти представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов их деятельности, и в первую очередь продуктивной. Вместе с тем у них не нарушены абсолютные пороги чувствительности, различительные возможности слуха и зрения.

Дефекты обнаруживаются при усложнении воспринимаемых объектов или в условиях, затрудняющих восприятие. Внимание характеризуется неустойчивостью, память ограничена в объеме и непрочна. Наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное, и особенно словесно-логическое. Имеются также легкие нарушения речевых функций.

В психологической патологии детей выделяют:

- умственную отсталость;
- эндогенные психические заболевания;
- реактивные состояния, конфликтные переживания, астению;
- задержку психического развития;
- разновидности психопатии.

Названные психические патологии у детей и подростков в зависимости от причин возникновения и тяжести проявления дефекта различно отражаются на формировании социальных отношений, познавательных возможностей, трудовой деятельности и в целом на развитии личности.

Рассмотрим кратко некоторые особенности названных психических заболеваний и их влияние на личностное развитие детей и подростков.

1. Умственная отсталость – стойкое психическое недоразвитие ребенка, у которого наблюдаются ведущая недостаточность познавательной деятельности (в первую очередь абстрактного мышления,

процессов общения и отвлечения) и нарушение динамики нервных процессов (инертность психики), а также вторичные отклонения (недоразвитие речи, эмоциональной сферы, отклонения в физическом развитии и поведении). Большинство из таких детей – олигофрены, меньшее число составляют страдающие деменцией.

Олигофрения (от греч. *oligos* – «немногий», «незначительный» и *phren* – «ум») представляет собой форму умственного и психического недоразвития, возникающую в результате поражения ЦНС (в первую очередь коры головного мозга) в пренатальный (внутриутробный), в натальный (при родах) или постнатальный (на раннем этапе жизненного развития ребенка) периоды. По глубине дефекта умственная отсталость при олигофрении делится на три степени:

- идиотия (самая глубокая степень умственной отсталости),
- имбецильность (умеренная умственная отсталость),
- дебильность (незначительная умственная отсталость).

Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур мозга, обуславливающее недоразвитие и нарушения психики, возникает уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении или в первый год – полтора жизни, то есть до периода становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (неусугубляющийся) характер. Ребенок оказывается практически здоровым. Деменция может являться следствием органических заболеваний мозга (менингоэнцефалит), травм мозга (сотрясения, ушибы) и другие [2].

Дети с умственной отсталостью в стадии идиотии и имбецильности в правовом отношении являются недееспособными и над ними устанавливается опека родителей или лиц, их замещающих.

Деменция (от лат. *dementia* – «безумие») определяется как приобретенное слабоумие, которое характеризуется обеднением всей психической деятельности человека – ослаблением познавательной активности, эмоций и нарушением поведения [13, 65].

В результате травм головного мозга (сотрясения, ушибы), различных перенесенных заболеваний (менингита, энцефалита, менингоэнцефалита) происходит распад уже сформировавшихся психических функций ребенка. Интеллектуальный дефект детей при деменции необратим.

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, что отчетливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности и личностной сфере. При этом проявляется не просто отставание от нормы, но и глубокое своеобразие развития. Хотя развитие олигофренов осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими отклонениями от нормы, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и в их личностную сферу. Этими изменениями обуславливается возможность социально-трудовой адаптации умственно отсталых выпускников, их интеграция в окружающее общество.

К примеру, М. С. Певзнер и Б. П. Пузанов выделяют пять основных форм олигофрении:

- неосложненная;
- с преобладанием процессов возбуждения или торможения;
- со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;
- с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга;
- с психопатоподобным поведением [2].

Неосложненная форма олигофрении характеризуется уравновешенностью нервных процессов. Эмоционально-волевая сфера при этой форме относительно сохранна. Отклонения в плане познавательной деятельности не сопровождаются грубыми нарушениями отдельных анализаторов. Ребенок способен к целенаправленной деятельности в тех случаях, когда предложенное задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение адекватно, он по-

слушен и доброжелателен по отношению к окружающим. Родители часто не замечают отставания ребенка в плане движений, речи, памяти, мышления и считают его благополучным.

При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности, присущие ребенку отклонения отчетливо проявляются в изменениях поведения и деятельности. Возбудимые олигофрены часто беспокойны, импульсивны, расторможены, двигательно беспокойны, чрезвычайно отвлекаемы, непослушны, конфликтны. Они не обращают внимания на замечания взрослых. Они социально адаптируются, однако временами конфликтуют с членами коллектива по мелким, незначительным поводам и могут проявлять недисциплинированность.

Заторможенные олигофрены отличаются вялостью, замедленностью, инертностью, которые обнаруживаются в их моторике, поведении, сниженной работоспособности. Они продвигаются медленно. Им нужно много времени, чтобы организовать свою деятельность. Они не успевают за своими товарищами по классу [15].

У олигофренов с нарушениями функций анализаторов или специфическими речевыми отклонениями диффузное поражение коры сочетается с более глубокими локальными повреждениями мозговой системы. Такие дети помимо основного дефекта – умственной отсталости – имеют дефекты слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата.

При олигофрении с психопатоподобным поведением у ребенка резко нарушена эмоционально-волевая сфера, проявляются характерное недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений, склонность к неоправданным аффектам. Среди таких детей встречаются «бегунки», то есть ученики, которые без видимых причин убегают из школы или школы-интерната, садятся в проходящий транспорт и едут, сами не зная, куда едут и зачем.

При олигофрении с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга отклонения в познавательной деятельности ребенка сочетаются с изменениями личности по лобному типу и сопровождаются резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны, беспомощны. Их речь бессодержательна, многословна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленной деятельности, активности. Они слабо учитывают ситуацию. Эти школьники не любят труд, стремятся избежать выполнения простых бытовых обязанностей, а тем более работы в мастерских. Их развитие осуществляется замедленно. Однако они, несомненно, продвигаются и к концу школьного обучения становятся способными к элементарным видам труда [1].

2. Эндоненные психические заболевания. К ним относят шизофрению, маниакально-депрессивные состояния, генуинную эпилепсию.

Шизофрения – тяжелое психическое заболевание, характеризующееся утратой единства психических процессов с быстро или медленно развивающимися изменениями личности и разнообразными психопатологическими расстройствами. Заболевание чаще всего связано с наследственной предрасположенностью и приходится, в основном, на подростковый и юношеский возраст.

К изменениям личности при шизофрении относят амотивационность (снижение энергетического потенциала человека), выраженную интровертированность (уход в себя, отчужденность от окружающих), эмоциональное оскудение, расстройства мышления и пр. Выраженность психопатологических нарушений при шизофрении может колебаться от легких изменений личности до глубокой и стойкой дезорганизации психики.

Маниакально-депрессивный психоз рассматривается как эндогенное заболевание, протекающее приступами. Состояние веселости, возбужденности, активности (маниакальная фаза) сменяется заторможенностью, подавленностью (депрессивная фаза). В большей сте-

пени этому заболеванию подвержены девочки на этапе препубертатного и пубертатного периодов (11-16 лет). При таком заболевании стойких психических изменений склада личности и признаков дефекта не наблюдается.

Эпилепсия – заболевание головного мозга, характеризуется разнообразными расстройствами в виде малых и больших судорожных эпилептических припадков. Классический исход генуинной эпилепсии – замедленность всех психических процессов, нарушения интеллектуальной способности вплоть до выраженного слабоумия и деформации личности.

3. Реактивные состояния, конфликтные переживания, астения во многом обусловлены условиями обучения и воспитания детей.

Неврозы – нервно-психические расстройства, проявляющиеся в нарушениях мироощущения и поведения при отсутствии органических изменений нервной системы, являются проявлением пограничного состояния человека. Неврозы у детей выражаются как социальное расстройство, вызванное неблагоприятными психическими воздействиями на личность. При неврозах у детей наблюдаются пониженное настроение, нарушение сна, аппетита, страхи (фобии), соматовегетативные (привычная рвота, энурез) и двигательные расстройства (истерический паралич, логоневроз, тики).

Астения – состояние ребенка, характеризующееся повышенной чувствительностью, утомляемостью, частой сменой настроения, раздражительной слабостью, вегетативными нарушениями и расстройствами сна.

Названные нарушения накладывают отпечаток на динамику нервно-психического состояния ребенка в виде дисгармонии в развитии личности, изменений в познавательной и потребностно-мотивационной сферах личности.

4. Задержка психического развития (ЗПР). Причиной аномалии личности могут стать ЗПР или психический инфантилизм различной этиологии.

Инфантилизм (от лат. *infantis* – «детский», «младенческий») – задержка в развитии организма; сохранение в психике и поведении человека особенностей, присущих более раннему возрасту.

Выделяют (К. С. Лебединская) следующие основные типы ЗПР детей:

- У детей с ЗПР *конституционального происхождения (гармоничный инфантилизм)* эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, напоминая нормальную структуру детей более младшего возраста.

- Основными причинами ЗПР *соматического происхождения* являются хронические инфекции, врожденные и приобретенные пороки (особенно пороки сердца), снижающие общий и психический тонус и вызывающие стойкую астению. Нередко наблюдается задержка эмоционального развития – *соматогенный инфантилизм*, для которого характерны боязливость, неуверенность, проявление переживаний, связанных с ощущением своей неполноценности.

- ЗПР *психогенного происхождения* порождаются неблагоприятными условиями, препятствующими нормальному формированию личности ребенка. Различные психотравмирующие факты приводят к стойким нарушениям сначала вегетативных функций, а затем и психического, в первую очередь эмоционального, развития.

- Появление ЗПР *церебрально-органического происхождения (органический инфантилизм)* вызывают интоксикации, травмы, недоношенность плода и др. Названный вид ЗПР встречается у детей чаще других и обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений в познавательной и эмоционально-волевой сферах. Признаки ЗПР данного типа проявляются в запаздывании формирования у ребенка различных функций, к примеру, ходьбы, речи, этапов игровой деятельности.

Личностная незрелость (инфантилизм) бывает патологической (является предметом рассмотрения психиатрии) и непатологической. Непатологическая форма личностной незрелости наиболее распро-

странена среди детей школьного возраста и выражается в несамостоятельности решений, чувстве незащищенности, заниженной самооценке, неусидчивости, повышенной требовательности заботы о себе со стороны родителей, разнообразных компенсаторных реакций в виде фантазирования, эгоцентризма и пр. Такие дети требуют постоянного контроля со стороны взрослых.

Г. Е. Сухарева, М. И. Буянов выделяют два вида личностной незрелости у детей и подростков: гармоничный и дисгармоничный.

Гармоничный инфантилизм – это необычный, но нормальный характер ребенка, обычно обнаруживается с 7-8 лет. Такой ребенок ведет себя несоответственно своему возрасту, в его поведении преобладают капризность, желания удовольствия, игровые интересы, легко и быстро происходит смена настроения, он неусидчив, неспособен делать выводы из собственных ошибок и опыта других людей. Одной из причин появления незрелости является изнеживающее воспитание, когда ребенка искусственно ограждают от сложностей жизни и выполняют все его капризы.

Дисгармоничный инфантилизм. У дисгармоничных инфантилов встречаются те же свойства, что и у гармоничных, только одна какая-то черта характера является резко выраженной. Выделяют три варианта дисгармоничного инфантилизма: возбудимый (горячность, легкая взрывчатость, скандальность, драчливость), неустойчивый (болезненное слабование, несамостоятельность, неумение и неспособность доводить начатое дело до конца), истеричный.

5. Дети с психопатическими формами поведения. К ним относят детей с крайне выраженными и одноплановыми свойствами характера, неспособных достаточно длительное время жить без конфликтов и выполнять какие-либо каждодневные обязанности. Психопатия, как отмечает Л. И. Акатов, это проблема не только интеллекта, но и эмоций, воли, совести. Выделяют несколько форм психопатии личности:

- истероидная форма (эксцентричность, неестественность, театральность поведения, жажда признания, повышенная внушаемость);
- взрывчатая эксплозивная форма (несдержанность, агрессивность, негативизм, аффективные состояния, конкретность мышления);
- эпилептоидная форма (эпилептические черты характера, проявляющиеся в чрезмерной скупости, педантичности, аккуратности, вьедливости);
- аффективная форма (неустойчивое настроение, которое может быть повышенным (гипоманиакальным) или пониженным (депрессивным));
- паранойяльная форма (недоверчивость, подозрительность, конфликтность, замкнутость, склонность к бредовым построениям, идеям, отношениям);
- шизоидная форма (отрыв от действительности, эмоциональная холодность, речевая разорванность).

Причины физических и психических отклонений у детей весьма основательно проработаны в науке. При этом следует заметить, что ограничения на уровне биологической организации человека встречаются не так часто – лишь у 8-10% детей; количество же детей, пострадавших от неблагоприятных условий развития, колеблется от 20 до 50% [18].

Современные медики и специальные психологи выделяют две основные группы причин, которые приводят к нарушениям психического и (или) физического развития:

- эндогенные (генетические);
- экзогенные (факторы среды).

К эндогенным причинам относятся: различные наследственные заболевания (например, аплазия – недоразвитие внутреннего уха, которое приводит к глухоте; микрофальм – грубое структурное изменение глаза, уменьшением размеров одного или обоих глаз, что приводит к понижению остроты зрения; миопатия – нарушение обмена веществ в мышечной ткани, характеризующееся мышечной слабостью,

и т. п.); заболевания, связанные с изменениями в численности или структуре хромосом, – хромосомные абберации.

Экзогенные причины вызывают отклонения в развитии, которые могут влиять в различные периоды онтогенеза: в пренатальный (внутриутробный) период (хронические заболевания родителей, особенно матери; инфекционные заболевания, интоксикация матери; недостаток питания матери во время беременности, особенно недостаток белков, микроэлементов; витаминов; резус-конфликт; травмы; влияние лучевой энергии и т. п.), в натальный (родовой) период (родовые травмы; инфицирование плода), в постнатальный период (после рождения) причинами могут быть остаточные явления после различных инфекционных и других заболеваний; различные травмы; интоксикации; несоблюдение гигиены зрения может привести к близорукости) и т. п. [15].

Установление физического или психического отклонения у ребенка влечет за собой создание определенных условий, в том числе определение в специальные образовательные учреждения для детей с нарушениями речи, слуха, зрения, психики, опорно-двигательного аппарата, со сложными нарушениями, для детей, подверженных хроническим соматическим заболеваниям. Специализированные учреждения позволяют комплексно проводить работу по оздоровлению, воспитанию и обучению детей.

Педагогические отклонения. В данном случае следует говорить о нормах получения или неполучения образования. В последние годы в России появились дети, которые по тем или иным причинам не получили общее образование. Такие отклонения от нормы могут быть названы педагогическими. В педагогической деятельности для реализации образовательных и воспитательных целей, стимулирования развития личности используются различные нормы, с помощью которых регулируется деятельность обучаемых путем сопоставления норм с показателями, характеризующими процессы и результаты этой деятельности, формируются оценки ее успешности.

Педагогической нормой (нормой образования) являются стандарты общего образования, которые приняты в стране. В соответствии с ними ребенок в определенном возрасте должен получить соответствующий уровень образования, закончить начальную, неполную или полную среднюю школу. Согласно закону Российской Федерации «Об образовании» обязательным является общее среднее образование.

Однако в настоящее время есть дети, которые в силу различных обстоятельств не получили общего образования. К ним можно отнести детей, не посещающих школу, окончивших только начальную школу, не получивших общего среднего образования (М. А. Галагузова). Причинами такого положения детей можно назвать следующие: прогулы в школе, неуспеваемость, бродяжничество, беспризорность, безнадзорность, неблагополучие в семье и др.

Следует отметить и большие трудности в получении образования детей, имеющих отклонения в физическом и (или) психическом развитии. Такие дети обучаются в специализированных образовательных учреждениях или на дому индивидуально. Однако отделение ребенка от школьного коллектива негативно сказывается на его личностном становлении и развитии.

Главное личностное затруднение таких детей, связанное с интеграцией в общество, заключается в их обучении навыкам социального бытового обслуживания и дальнейшем профессиональном самоопределении, получении профессионального образования.

Как отмечают Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, следует также иметь в виду довольно большую категорию подростков, которые самостоятельно не способны выбрать вид профессиональной деятельности в силу нарушения социального развития на предшествующих этапах [18]. Педагоги указывают, что таких подростков объединяет нежелание или неумение реализовать себя в социально значимой профессиональной области деятельности. В таком случае появляются люди, не получившие профессионального образования и нуждающиеся в социально-педагогической помощи специалиста.

Одним из видов педагогических отклонений можно считать осложненное поведение детей и подростков. К примеру, Н. Е. Щуркова осложненным называет «поведение ситуативных либо устойчивых характеристик асоциального или антисоциального плана, свойственных детям в силу определенных причин социально-психологического, психофизического, социально-ситуационного порядка» [19, 133].

В осложненном поведении детей следует учитывать множество привнесенных факторов, из-за чего не всегда удается распознать источник их поведенческих срывов: самочувствие, общее состояние, реакция на обиду со стороны сверстников и взрослых, неудачи деятельности, заниженная самооценка, низкий статус в группе, заботы материально-бытового плана, отсутствие жизненных перспектив и пр. (Т. А. Шишковец). Как видим, осложненное поведение появляется не только как итоговый результат жизни ребенка и его воспитания, оно в ситуативном проявлении присуще детям в сложных ситуациях, которые они самостоятельно еще не в силах разрешить.

Социальные отклонения. Социальное развитие человека нередко приводит к определенным отклонениям. Социальную норму Л. В. Мардахаев определяет как «официально установленные или сложившиеся под воздействием социальной практики нормы и правила общественного поведения и проявления человека в конкретно-исторических условиях жизни общества. Они определяют сложившиеся или установленные (дозволенные или обязательные) стандарты поведения личности в группе, соблюдение которых является для индивида необходимым условием взаимодействия» [7, 119].

Как отмечает М. А. Галагузова, социальные нормы делятся на две большие группы: универсальные (распространяющиеся на каждого человека в обществе) и частные (относящиеся и регулирующие определенную сферу профессиональной деятельности или жизнедеятельности людей) [14, с. 94]. Как видим, социальные нормы являются элементами системы нормативной регуляции и обеспечивают устойчивость общественной жизни (мораль, право, традиции).

Социальное отклонение – это «форма проявления нарушений и нравственных императивов, устоев, норм. Чаще под ним понимается сфера отрицательного, негативного поведения» [13, 189].

Л. В. Мардахаев выделяет следующие формы социального отклонения:

1. Асоциальное поведение (от греч. *a* – отрицательная частица «не», «без» и лат. *socialis* – «общественный») – поведение человека, не соответствующее нормам, принятым в обществе, но не содержащее противоправных действий.

2. Антисоциальное поведение (от греч. *anti* – «против» и лат. *socialis* – «общественный») – противоправное поведение человека [7, 120].

В социальной педагогике и социологии используется термин «отклоняющееся поведение», под которым понимается поведение человека, не соответствующее принятым в обществе нормам и ролевым ожиданиям.

В литературе термин «отклоняющееся поведение» часто заменяют термином «девиантное» (от лат. *deviation* – «отклонение») или «делинквентное» (от лат. *delinquens* – «правонарушитель»). Под девиантным поведением человека подразумевается «система поступков или отдельные поступки, действия человека, носящие характер отклонения от принятых в обществе правил. Чаще всего под девиантным поведением понимают отрицательное (негативное) отклонение в поведении человека, противоречащее принятым в обществе правовым и нравственным нормам» [7, 121]. Делинквентное поведение – «отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях, представляющее собой уголовно наказуемые действия» [13, 64].

Как отмечают педагоги и психологи (М. А. Галагузова, Е. В. Змановская, Е. Ю. Ляпина, Л. В. Мардахаев, А. А. Реан и др.) в основе отклоняющегося поведения человека лежат его биопсихологические характеристики, процесс и результаты его социального воспитания, усвоения им определенного негативного опыта поведения. Все это

может проявляться в отрицательно выраженной направленности личности (цели, идеалы, интересы, потребности, мотивы), негативных привычках (негативная направленность) и соответствующих им положительных чувствах (состояние удовлетворения от их проявления), которые являются регуляторами антисоциального, аморального поведения, действий и различных поступков.

Как видим, любое отклонение от нормы нельзя рассматривать «в чистом виде», так как оно интегрирует в себе другие виды отклонений. В Федеральном законе Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» введено понятие «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации». К этой категории относят детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; детей-инвалидов; детей, имеющих недостатки в психическом и (или) физическом развитии; детей – жертв насилий; детей, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; детей, отбывающих наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; детей, проживающих в малоимущих семьях; детей с отклонениями в поведении; детей – жертв вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; детей, оказавшихся в экстремальных ситуациях.

Учитывая все выше сказанное, для работы с детьми большое значение имеет определение пограничной зоны между нормой и отклонением, ибо существует огромное количество переходных ступеней от одного состояния к другому. В этом случае работа социального педагога должна быть направлена на профилактику, предупреждение отклонений в развитии и поведении ребенка и реабилитацию, в целях вхождения или возвращения детей в общество.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите основные трудности в определении понятий «норма» и «отклонение», «патология» в развитии личности. Аргументируйте ответ.

2. Охарактеризуйте основные причины появления физических отклонений в развитии детей.
3. Что приводит к возникновению нарушений в личностном развитии у детей и подростков?
4. Какие отклонения в развитии детей относят к педагогическим? Приведите примеры.
5. Что является причиной появления социальных отклонений? Каково их влияние на развивающуюся личность?
6. Что понимается под асоциальным и антисоциальным поведением?
7. Дайте анализ понятий «отклоняющееся поведение», «девиантное поведение», «делинквентное поведение».

Список литературы

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л. И. Аксенова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. Рожков, М. И. Воспитание трудного ребенка : дети с девиантным поведением / М. И. Рожков, М. А. Ковальчук, И. В. Кузнецова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
4. Защита детей от жестокого обращения / под ред. Е. Н. Волковой. – СПб. : Питер, 2007. – 256 с.
5. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
6. Карпунина, О. И. Специальная педагогика в опорных схемах / О. И. Карпунина, Н. В. Рябова. – М. : Издательство ЭНАС, 2005. – 168 с.
7. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2006. – 269 с.

8. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2005. – 480 с.
9. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. А. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
10. Платонов, Ю. П. Социальная психология поведения / Ю. П. Платонов. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
11. Профилактика социально опасного поведения школьников : система работы образовательных учреждений / сост. Е. Ю. Ляпина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 231 с.
12. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 480 с.
13. Словарь по социальной педагогике / сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
14. Социальная педагогика : курс лекций / под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
15. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
16. Трофимова Н. М. Основы специальной педагогики и психологии / Н. М. Трофимова и другие. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
17. Шишковец, Т. А. Осложненное поведение подростков : психолого-педагогическое сопровождение, коррекция / Т. А. Шишковец. – М. : 5 ЗА ЗНАНИЯ, 2006. – 192 с.
18. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова ; под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 447 с.
19. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

Глава 2. Социальное становление личности с точки зрения педагогики

§1. Источники и движущие силы социального развития ребенка

Социальное развитие личности представляет собой количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Оно имеет непрерывный и неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека. Неравномерность социального развития выражается в том, что оно не имеет линейного и постоянного характера. Этот процесс меняется в зависимости от многих факторов, в том числе от возраста, типа темперамента, предрасположенности, состояния человека, условий среды, самоактивности.

Человек, появившись на свет, развивается, формируется и становится личностью. Для социального развития он наделен значительным потенциалом и механизмом его реализации, который с рождения включает определенные для каждого человека биологические, физиологические, психические, энергетические и социальные возможности для развития и самореализации (Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. В. Мудрик и др.). Индивидуальные возможности ребенка определяются основными источниками и их движущими силами, которые обуславливают социальное развитие и воспитание человека.

Источники – «это то, что питает и на основе чего имеет место социальное развитие человека» [12, 54]. Они подразделяются на внутренние (присущие с рождения) и внешние (на основе которых происходит реализация внутренней обусловленности человека).

К основным, наиболее существенным *внутренним источникам* социального развития, по мнению Л. В. Мардахаева, относятся:

- Потенциал в виде задатков и возможностей, полученный человеком от рождения и приобретенный им в процессе жизнедеятель-

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

- Взаимосвязь и взаимообусловленность в развитии биологического, физиологического, психологического и социального факторов человека. Задержка человека в биологическом, физиологическом или психическом развитии сказывается на социальном, и наоборот.

- Органы чувств и уровень их развития. С их помощью ребенок познает среду жизнедеятельности. При этом он обогащается и формируется. Характерно, что своеобразие познания ребенка окружающего мира определяется адекватностью его развития, действий и поступков. Недостатки в структуре формирования органов чувств создают для него значительные трудности при взаимодействии со средой жизнедеятельности и ее изучении. При этом восприятие среды имеет индивидуальный характер, обусловленный уровнем и особенностями его органов чувств.

- Врожденные рефлексy. Именно они позволяют ребенку поддерживать жизнедеятельность, проявлять себя, реализовывать свои индивидуальные возможности и потребности в процессе социального развития и воспитания [12, 55-56].

К *внешним источникам*, стимулирующим социальное развитие и воспитание ребенка, относится все то, что его окружает и с чем он непосредственно и опосредованно взаимодействует. Например, на микроуровне – это конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта: семья, школьные коллективы, неформальные групповые объединения, отдельные личности. На мезоуровне – СМИ, искусство, литература, которые во многом опреде-

ляют интересы ребенка, его нравственные ценности и идеалы, общее восприятие им мира и тех явлений, которые происходят вокруг него (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев, Н. Н. Михайлова, Р. В. Овчарова).

Движущие силы – один из важнейших факторов, которые обеспечивают реализацию потенциальных источников социального развития, воспитания и обучения ребенка. Они также подразделяются на внутренние и внешние (Л. В. Мардахаев).

Внутренние движущие силы, обеспечивающие развитие личности ребенка, способствуют реализации его индивидуального потенциала в процессе социализации. К основным из них относятся неосознаваемые и осознаваемые биопсихические механизмы.

Неосознаваемые механизмы развития человека обусловлены физиологическими и психическими потенциями, которые получает ребенок от рождения. Их характерной особенностью является то, что они функционируют на уровне подсознания (рефлекторно), им присуща ранняя активность и стабильность. Наиболее существенное влияние они оказывают на психологическое и социальное развитие растущего человека.

К наиболее важным движущим силам, обеспечивающим функционирование неосознаваемых механизмов человека, Л. В. Мардахаев относит:

А) Устремленность в самом раннем возрасте к тому человеку, в ком ребенок чувствует наибольшую потребность и защищенность, преимущественно к матери.

Б) Эмоциональная заразительность ребенка. Уже на первом месяце жизни ребенка можно наблюдать, что вид улыбающейся мамы, подходящей к нему, вызывает у него улыбку.

В) Эмоциональная обусловленность активности и устремленности ребенка. Ребенок с момента рождения нуждается во внимании и ласке, что способствует поддержанию и укреплению его эмоциональной обусловленности. Неразумность в проявлении любви к ребенку нередко приводит к вседозволенности, формированию эгоцентризма.

С таким ребенком приходится тяжело взаимодействовать его социальному окружению.

Г) Подражательность. Благодаря подражательности ребенок неосознанно усваивает первый (изначальный) социальный опыт: отношения к чему-либо, нормы поведения, действий и поступков.

Д) Внушаемость в раннем детстве выступает значительным двигателем действий и поступков ребенка, его отношения к различным явлениям, реакциям на что-либо и пр. Внушаемость воздействует на подсознание. Влияние внушения достаточно сильно, если оно направлено на оценку, характеристику или перспективу безопасности человека, его здоровья и благополучия. При наличии у человека негативного опыта, соответствующего внушаемому воздействию, его влияние значительно возрастает. Например, «дети улицы», имеющие негативный опыт поведения, объединяются в «стаю». Для них лидер «стаи» является авторитетом. Его пример, действия обладают внушающим воздействием и побуждают невольно подражать ему в отношениях и поведении, беспрекословно подчиняются его указаниям.

Е) Потребность человека в социальном общении появляется с рождения и требует удовлетворения. Такая потребность получает именно в семье наибольшую возможность в реализации.

Ж) Любознательность, как и потребность в общении, существенно влияет на социальное развитие человека. Эти потребности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

З) Активность присуща ребенку с рождения. Она проявляется в общей динамике поведения, способствуя формированию организма ребенка в целом [12, 59-60].

Осознаваемые механизмы социального развития обусловлены всевозрастающей ролью сознания человека с учетом его возраста и способствуют дальнейшему социальному развитию, воспитанию и обучению. В основе их лежит влияние формируемого сознания на саморазвитие и самовоспитание. К осознаваемым механизмам развития относят:

А) Осознаваемые механизмы, связанные с психикой человека: саморазвитие психики человека, эмоциональная восприимчивость, волевая активность.

Б) Осознаваемые механизмы, связанные с развитием сознания: социальная предрасположенность к развитию; уровень развития сознания человека как основы социальной перспективы; интеллектуальные потребности, желания, интересы, устремления, цели, идеалы; самокритичность и самоуправление своими эмоциями, поведением.

Между внутренними движущими силами (неосознаваемыми и осознаваемыми) социального развития человека существует тесная взаимосвязь, взаимообусловленность и взаимодополнение. Учет их своеобразия обеспечивает наиболее действенное направление и интенсивное индивидуальное развитие и воспитание ребенка.

Выделяют внешние движущие силы, обеспечивающие реализацию личностного потенциала ребенка. Они стимулируют, активизируют или сдерживают социальное развитие и воспитание ребенка. К ним относятся:

А) Среда непосредственного воздействия на микроуровне: уход за ребенком; семья; среда жизнедеятельности и воспитания; коллективы и группы, в отношении с которыми вступает ребенок; отдельные личности, мнение и деятельность которых имеют особое значение для ребенка; воспитание.

Б) Среда непосредственного и опосредованного воздействия на ребенка на мезоуровне: средства массовой коммуникации, компьютерные технологии, искусство, литература и пр.

В) Социально-психологические факторы среды, выполняющие роль внешних движущих сил: доверие; соответствие групповым ожиданиям (выполнение ролевых предписаний, стереотипы действий и поступков); наличие референтной группы (имеет особую значимость при оценке поступков ребенка) и авторитета; взаимопомощь, поддержка (М. А. Галагузова, И. С. Кон, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик и др.).

Между всеми внутренними и внешними движущими силами социального развития ребенка существует тесная взаимосвязь и взаимодополнение. Характерно, что развитие ребенка в одном направлении стимулирует и активизирует его развитие в других сферах творчества и жизнедеятельности. Следует отметить, что направленная активность ребенка не означает разносторонность его становления, а лишь способствует созданию условий для этого. В этом случае необходимы направленные усилия по стимулированию активности ребенка, его самопроявления в других сферах с целью достижения его наиболее разностороннего развития.

§2. Социализация личности как социально-педагогическое явление

Согласно утверждению Л. С. Выготского, ребенок, родившись, уже является социальным существом. Его изначально окружает взрослый, многообразный, сложно структурированный социальный мир, полноправным членом которого ему предстоит стать по мере взросления.

В сложном, многоаспектном процессе социального развития ребенка Е. П. Белинская и О. А. Тихомандрицкая выделяют две грани. «Во-первых, процесс социального развития предполагает постепенную ориентировку ребенка в существующей на данный момент в обществе системе социальных ролей. Она становится возможной благодаря расширению социальных связей ребенка и становлению персональной системы личностных смыслов в системе предметных деятельностей, задаваемой обществом. Во-вторых, гранью социального развития представляется формирование определенных структур индивидуального самосознания, связанное с процессом социального самоопределения и становления социальной идентичности личности, предпосылкой которых является активное включение ребенка в различные социальные общности» [5, 27].

Иными словами, процесс социального развития личности, как и вообще процесс развития, мыслится в активном взаимодействии лич-

ности с социальной средой. Именно для характеристики этого активного вхождения человека в систему социальных связей обычно используется понятие «**социализация**».

В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономии. Автором этого термина применительно к человеку, отмечает А. В. Мудрик, является американский социолог Ф. Г. Гиддингс, который употребил его в значении, близком к современному: «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни» [16, 18].

К середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований и существует несколько подходов к ее определению. Рассмотрим лишь некоторые из них.

Так, А. В. Мудрик под социализацией понимает «сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [15, 9].

В своих работах Г. М. Андреева, Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая определяют социализацию как «двусторонний процесс, включающий в себя усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду и процесс активного воспроизводства этой системы в деятельности» [3, 276; 5, 28].

К примеру, И. С. Кон трактует социализацию как «совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества» [10, 151].

В свою очередь, Е. В. Андриенко и Н. И. Шевандрин рассматривают социализацию как «процесс и результат социального развития человека в течение всей его жизни» [4, 40; 31, 198].

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение, предложенное Л. В. Мардахаевым, который под социализацией понимает «процесс становления личности, усвоения индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения),

культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта» [12, 43].

Рассмотрев основные подходы к определению социализации в психолого-педагогической литературе, мы пришли к выводу, что сущность процесса социализации заключается в постепенном усвоении человеком социального опыта, который используется им для адаптации к социуму. Такое усвоение происходит стихийно (социальные ситуации реальной жизни, влияние средств массовой информации и пр.) и целенаправленно (благодаря усилиям семьи, школы, различных общественных организаций и пр.).

По мнению А. В. Мудрика, **сущность социализации** состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Автором приспособление (социальная адаптация) рассматривается как процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды. Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и реалиями социальной среды. Таким образом, адаптация есть процесс и результат становления индивида социальным существом.

Обособление – процесс автономизации человека в обществе. Результат этого процесса – потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия), потребность иметь собственные привязанности (эмоциональная автономия), потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению (поведенческая автономия) [16]. Таким образом, обособление – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.

Социализация человека в современном мире, имея более или менее явные особенности в том или ином обществе, в каждом из них обладает рядом общих или сходных характеристик. Рассмотрим их.

Этапы социализации. В любом обществе социализация человека имеет свои особенности на различных этапах. В самом общем виде их можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека.

В словаре по социальной педагогике возраст определяется как «продолжительность периода времени от момента рождения до настоящего или до другого определенного момента времени» [24, 43].

В свою очередь, Л. И. Акатов указывает, что возраст – это «категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития» [1, 190].

Выделяют возраст хронологический и психологический. Хронологический возраст определяется количеством прожитого индивидом времени со дня его рождения. Психологический возраст – это качественно своеобразная ступень развития индивида, обусловленная закономерностями формирования организма, условиями обучения и воспитания [1].

Возрастное развитие человека весьма сложный процесс, приводящий к изменению личности на каждом возрастном этапе. Жизненный цикл человека делится на определенные временные рамки (периоды), границы которых свидетельствуют о наиболее существенных сторонах развития личности.

Существуют различные возрастные периодизации, остановимся на предложенной А. В. Мудриком, так как она наиболее удобна с социально-педагогической точки зрения.

Придерживаясь мнения А. В. Мудрика, будем исходить из того, что человек в процессе социализации проходит следующие этапы: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1-3 года), дошкольное детство (3-6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), младший подростковый возраст (10-12 лет), старший подростковый (12-14 лет), ранний юношеский (15-17 лет), юношеский (18-23 года),

молодость (23-30 лет), раннюю зрелость (30-40 лет), позднюю зрелость (40-55 лет), пожилой возраст (55-65 лет), старость (65-70 лет), долгожительство (свыше 70 лет) [15, 10].

Задачи социализации на возрастных этапах. Условно можно выделить три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе или этапе социализации. К ним относятся:

1. *Естественно-культурные задачи* – достижение определенного уровня физического и сексуального развития. На каждом возрастном этапе человеку необходимо достичь определенной степени познания телесного канона, свойственного той культуре, в которой он живет; усвоить элементы этикета, символики, кинестического языка (жесты, позы, мимика), связанные с телом и полоролевым поведением; развить и реализовать физические и сексуальные задатки; вести здоровый образ жизни, адекватный полу и возрасту (гигиена, режим, питание, способы сохранения здоровья, управление своим психофизическим состоянием); перестраивать самоотношение к жизни, стиль жизни в соответствии с половозрастными и индивидуальными возможностями.

Все это имеет некоторые объективные и нормативные различия в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах, регионах, возрастных и социальных группах и т. д.).

2. *Социально-культурные задачи* – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период его истории. Эти задачи объективно определяются обществом в целом, а также этнорегиональными особенностями и ближайшим окружением человека.

Специфические социально-культурные задачи встают перед человеком на каждом возрастном этапе в процессе участия в жизни общества. От человека в соответствии с его возрастными возможностями ждут приобщенности к определенному уровню общественной культу-

ры, владения некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня сформированности ценностей. На каждом возрастном этапе перед человеком стоят задачи, связанные с его участием в семейной жизни, в производственно-экономической деятельности и т. д.

3. *Социально-психологические задачи* – это становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их решения.

Самосознание личности можно рассматривать как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, наличие относительно целостной Я-концепции и определенного уровня самоуважения и меры самопринятия. Так, например, перед подростком стоит задача познания тех компонентов своего Я, которые связаны с осознанием своего сходства с другими людьми и отличия от них.

Самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни. Так, в подростковом возрасте особое значение приобретает поиск позиции среди сверстников своего пола, что дополняется в ранней юности определением своей позиции в отношениях со сверстниками противоположного пола.

Самореализация предполагает удовлетворяющую человека реализацию активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и взаимоотношений. При этом необходимо, чтобы успешность этой реализации признавалась и одобрялась значимыми для человека лицами. Они могут быть социально ценными, социально полезными, социально приемлемыми, а также асоциальными и антисоциальными.

Самоутверждение – достижение человеком субъективной удовлетворенности результатом и процессом самореализации. В зависимости от того, насколько полно и адекватно осознаны задачи, выдвигаемые цели могут более или менее соответствовать личностным ре-

сурсам, необходимым для их достижения. Например, подросток, решая задачу естественно-культурного ряда – соответствовать образу мужчины, ставит перед собой цель значительно увеличить свою мужскую силу, что в принципе вполне реально [32, 45-48].

Решение задач трех названных групп является объективной необходимостью для развития человека. Если какая-нибудь группа задач или существенные задачи какой-либо группы остаются нерешенными на том или ином возрастном этапе, то это делает социализацию человека неполной.

Функции социализации. Как отмечают Г. М. Андреева, Л. В. Мардахаев и А. В. Мудрик, социализация осуществляет основополагающие функции развития индивида и общества:

- нормативно-регулятивная функция, формирующая и регулирующая жизнедеятельность человека в обществе посредством воздействия на него специальных социальных институтов, определяющих образ жизни данного общества во временном контексте;
- личностно-преобразовательная функция, индивидуализирующая человека посредством формирования потребностно-мотивационной сферы, идеалов и установок человека в системе социальных отношений;
- ценностно-ориентационная функция, формирующая систему ценностей определяющих образ жизни человека;
- коммуникативно-информационная, приводящая человека во взаимоотношения с другими людьми, группами людей, системой, насыщающая человека информацией с целью формирования его образа жизни;
- прокреативная функция, порождающая готовность действовать определенным образом;
- творческая функция, в процессе реализации которой рождается стремление творить, отыскивать выход из нестандартных ситуаций, открывать и преобразовывать мир вокруг себя;

– компенсаторная функция, восполняющая дефицит необходимых физических, психических и интеллектуальных свойств и качеств человека [3; 12; 16].

Функции социализации не только раскрывают, но и определяют процесс развития индивида и общества. Функции направляют активность индивида, определяя более или менее перспективные пути развития личности. Они, реализуясь в комплексе, дают возможность индивиду проявить себя в определенной сфере деятельности.

Факторы социализации. Фактор представляется как причина, движущая сила (условие) какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные черты. Социализация человека протекает во взаимодействии с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на его развитие. Такие условия принято называть факторами, являющимися причиной, движущей силой какого-либо процесса, определяющими его характер или отдельные черты. А. В. Мудрик факторы социализации объединяет в четыре группы:

1. *Мегафакторы* – космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли.

2. *Макрофакторы* – страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах.

3. *Мезофакторы* – условия социализации больших групп людей, выделяемых по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок), по принадлежности к аудитории тех или иных сетей коммуникации (влияние средств массовой информации), по принадлежности к тем или иным субкультурам.

4. *Микрофакторы* непосредственно влияют на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют – семья, соседство, группа сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные и контрсоциальные организации, микросоциум [16].

Названные группы факторов можно считать внешними. К внутренним факторам социализации относят:

- физиологические особенности развития и состояния здоровья ребенка;
- социально-психологические особенности восприятия личностью окружающей действительности (индивидуальные особенности ощущений, особенности асоциальной и условной значимости воспринимаемого материала, изобразительности восприятия предметов внешнего мира);
- социально-психологические особенности мышления (умение обобщать, избирательность мышления, его стереотипы);
- социальные установки, уровень развития потребностно-мотивационной сферы;
- собственная активность ребенка по усвоению общественно-исторического опыта [1].

Агенты социализации. Важнейшую роль в том, каким вырастет человек, как пройдет его становление, играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Их принято называть агентами социализации. Как отмечает И. С. Кон, функционально, *по характеру их влияния*, агентами выступают опекуны, авторитеты, учителя, воспитатели. *По семейной принадлежности* агентами являются родители, взрослые члены семьи, родственники. *По возрасту* агентами могут быть взрослые, старшие дети семьи, сверстники [10].

На разных возрастных этапах состав агентов специфичен. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

Средства социализации. Социализация человека осуществляется широким набором универсальных средств, содержание которых специфично для того или иного возраста социализируемого. К ним А. В. Мудрик, Н. И. Шевандрин, П. А. Шептенко отнесут следующие:

способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры; стиль и содержание общения, а также методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности – общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте, а также в семейной, профессиональной, общественной, религиозной сферах [15; 31; 32].

Каждое общество, государство, социальная группа вырабатывают в своей истории набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций – способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер принуждения и давления вплоть до применения физического насилия, способов выражения признания, отличия, наград и пр. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

Механизмы социализации. К социально-педагогическим механизмам социализации А. В. Мудрик относит следующие.

- *Традиционный механизм социализации* (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Оно происходит на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия человеком господствующих стереотипов, которые могут проявляться при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

- *Институциональный механизм* социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно со своими основными функциями (производственные, общественные

структуры, средства массовой информации). В процессе такого взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

- *Стилизованный механизм* социализации действует в рамках определенной субкультуры, под которой понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или профессионального, культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления.

- *Межличностный механизм* социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психофизиологический механизм межличностного переноса эмпатии, идентификации и т. д. [16, 73].

Составляющие процесса социализации. В целом процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих:

1. *Стихийной* социализации человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями.

2. *Относительно направляемой* социализации, когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, влияющих на изменение возможностей и характера развития, жизненный путь социально-профессиональных, этнокультурных и возрастных групп.

3. *Относительно социально контролируемой* социализации (воспитания) – планомерного создания обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека.

4. Более или менее *сознательного самоизменения человека*, имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор (самосовершенствования, саморазрушения), в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям жизни [31].

Стадии социализации. Среди них выделяют следующие:

– *Первичная социализация или стадия адаптации* (от рождения до подросткового возраста). Ребенок усваивает социальный опыт некритически, адаптируется, приспособливается, подражает.

– *Стадия индивидуализации* – появляется желание выделить себя среди других, критическое отношение к общественным нормам поведения.

– *Стадия интеграции* – желание найти свое место в обществе.

– *Трудовая стадия социализации* – охватывает весь период зрелости человека, его трудовой деятельности, когда не только усваивается социальный опыт, но и воспроизводится за счет активного воздействия на других людей и окружающую действительность через свою деятельность.

– *Послетрудовая стадия социализации* рассматривает пожилой возраст, вносящий существенный вклад в воспроизводство социального опыта в ходе его передачи новым поколениям [1; 16].

С точки зрения психологии, Г. М. Андреева приводит свою классификацию стадий социализации человека. Как отмечает автор, «распространение» социализации на периоды детства, отрочества и юности можно считать общепринятым. Однако относительно других стадий идет оживленная дискуссия. Она касается принципиального вопроса о том, происходит ли в зрелом возрасте то самое усвоение социального опыта, которое составляет значительную часть содержания социализации. Поэтому основанием для классификации стадий служит отношение к трудовой деятельности. Если принять этот принцип, то можно выделить три основные стадии: дотрудовую, трудовую и послетрудовую (Андреевская, 1970; Гишинский, 1971).

Дотрудовая стадия социализации охватывает весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. В свою очередь, эта стадия разделяется на два более или менее самостоятельных периода: а) ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу, то есть тот период, который в возрастной психологии именуется периодом раннего детства; б) стадия обучения, включающая весь период юности в широком понимании этого термина.

Трудовая стадия социализации охватывает период зрелости человека, хотя демографические границы «зрелого» возраста условны; фиксация такой стадии не представляет затруднений – это весь период трудовой деятельности человека. Вопреки мысли о том, что социализация заканчивается вместе с завершением образования, большинство исследователей выдвигают идею продолжения социализации в период трудовой деятельности. Более того, акцент на том, что личность не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его, придает особое значение этой стадии. Признание трудовой стадии социализации логически следует из признания ведущего значения трудовой деятельности для развития личности.

Послетрудовая стадия социализации представляет собой еще более сложный вопрос. Определенным оправданием, конечно, может служить то обстоятельство, что проблема эта еще более нова, чем проблема социализации на трудовой стадии. Постановка ее вызвана объективными требованиями общества к социальной психологии, которые порождены самим ходом общественного развития. Проблемы пожилого возраста становятся актуальными для ряда наук в современных обществах. Увеличение продолжительности жизни – с одной стороны, определенная социальная политика государств – с другой (имеется в виду система пенсионного обеспечения) приводят к тому, что в структуре народонаселения пожилой возраст начинает занимать значительное место. В значительной степени сохраняется трудовой по-

тенциал тех лиц, которые составляют такую социальную группу, как пенсионеры.

В социальной психологии эта проблема присутствует как проблема послетрудовой стадии социализации. Хотя вопрос не получил однозначного решения, в практике отыскиваются различные формы использования активности лиц пожилого возраста. Это также говорит в пользу того, что проблема имеет, по крайней мере, право на обсуждение. Выдвинутая в последние годы в педагогике идея непрерывного образования, включающая в себя образование взрослых, косвенным образом также вступает в дискуссию о том, целесообразно или нет включение послетрудовой стадии в периодизацию процесса социализации.

Выделение стадий социализации с точки зрения отношения к трудовой деятельности имеет большое значение. Для становления личности небезразлично, через какие социальные группы она входит в социальную среду как с точки зрения содержания их деятельности, так и с точки зрения уровня их развития [3].

Как отмечает А. В. Мудрик, каждый человек, особенно в детстве, отрочестве и юности, является объектом социализации. Об этом свидетельствует то, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы человек успешно овладел ролями мужчины или женщины (полоролевая социализация), создал прочную семью (семейная социализация), мог бы и хотел компетентно участвовать в социальной и экономической жизни (профессиональная социализация), был законопослушным гражданином (политическая социализация) и т. д. Следует иметь в виду, что требования к человеку в том или ином аспекте социализации предъявляют не только общество в целом, но и конкретные группы и организации. Особенности и функции тех или иных групп и организаций обуславливают специфический и неидентичный характер этих требований. Содержание же требований зависит от возраста и социального статуса человека, к которому они предъявляются.

Человек становится полноценным членом общества, будучи не только объектом, но и, что важнее, субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и культурные ценности, проявляя активность, саморазвиваясь и самореализуясь в обществе. Субъектом социализации человек становится объективно, ибо на протяжении всей жизни на каждом возрастном этапе перед ним встают задачи, для решения которых он более или менее осознанно, а чаще неосознанно, ставит перед собой соответствующие цели, то есть проявляет свои субъектность (позицию) и субъективность (индивидуальное своеобразие) [15].

В процессе социализации человек выступает не только как ее объект или субъект. В силу тех или иных условий он может стать ее жертвой. Так, А. В. Мудрик полагает, что это связано с тем, что процесс и результат социализации человека заключают в себе внутреннее противоречие.

Успешная социализация предполагает, с одной стороны, эффективную адаптацию человека в обществе, а с другой – способность в определенной мере противостоять обществу, а точнее, части тех жизненных коллизий, которые мешают развитию, самореализации, самоутверждению человека. В процессе социализации заложен внутренний, до конца неразрешимый конфликт между степенью адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс между адаптацией в обществе и обособлением в нем.

Социализация конкретных людей в любом обществе протекает в различных условиях, для которых характерно наличие тех или иных опасностей, оказывающих влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются целые группы людей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

На каждом возрастном этапе социализации можно выделить наиболее типичные опасности, столкновение с которыми человека наиболее вероятно.

В периоде внутриутробного развития плода: нездоровье родителей, их пьянство и (или) беспорядочный образ жизни, плохое питание матери; отрицательное эмоционально-психологическое состояние родителей, медицинские ошибки, неблагоприятная экологическая среда.

В дошкольном возрасте (0-6 лет): болезни и физические травмы; эмоциональная тупость и (или) аморальность родителей, игнорирование родителями ребенка и его заброшенность; нищета семьи; антигуманность работников детских учреждений; отвержение сверстниками; антисоциальные соседи и (или) их дети; видеосмотрение.

В младшем школьном возрасте (6-10 лет): аморальность и (или) пьянство родителей, отчим или мачеха, нищета семьи; гипо- или гиперопека; видеосмотрение; плохо развитая речь; неготовность к обучению; негативное отношение учителя и (или) сверстников; отрицательное влияние сверстников и (или) старших ребят (привлечение к курению, к выпивке, воровству); физические травмы и дефекты; потеря родителей; изнасилование, растление.

В подростковом возрасте (11-14 лет): пьянство, алкоголизм, аморальность родителей; нищета семьи; гипо- или гиперопека; видеосмотрение; компьютерные игры; ошибки педагогов и родителей; курение, токсикомания; изнасилование, растление; одиночество; физические травмы и дефекты; травля со стороны сверстников; вовлечение в антисоциальные и преступные группы; опережение или отставание в психосексуальном развитии; частые переезды семьи; развод родителей.

В ранней юности (15-17 лет): антисоциальная семья, нищета семьи; пьянство, наркомания, проституция; ранняя беременность; вовлечение в преступные и тоталитарные группы; изнасилование; физические травмы и дефекты; навязчивый бред; дисморфофобии (приписывание себе несуществующего физического дефекта или недостатка); непонимание окружающими, одиночество; травля со стороны сверстников; неудачи в отношениях с лицами другого пола; суици-

дальные устремления; расхождения, противоречия между идеалами, установками, стереотипами и реальной жизнью; потеря жизненной перспективы.

В юношеском возрасте (18-23 года): пьянство, наркомания, проституция; нищета, безработица; изнасилование, сексуальные неудачи, стрессы; вовлечение в противоправную деятельность, в тоталитарные группы; одиночество; разрыв между уровнем притязаний и социальным статусом; служба в армии; невозможность продолжить образование.

Произойдет ли столкновение с какой-либо из этих опасностей конкретного человека, во многом зависит не только от объективных обстоятельств, но и от его индивидуальных особенностей. Конечно, есть опасности, жертвой которых может стать любой человек независимо от его индивидуальных особенностей, но и в этом случае последствия столкновения с ними могут быть связаны с индивидуальными особенностями человека.

Наиболее очевидными жертвами неблагоприятных условий социализации являются инвалиды, люди с психосоматическими дефектами и отклонениями. Столь же явно к числу жертв относятся сироты и все дети, находящиеся на попечении общества и (или) государства. Потенциальными, но очень реальными жертвами можно считать людей с пограничными психическими состояниями и акцентуациями характера; мигрантов; детей, растущих в семьях с низким экономическим, образовательным, моральным уровнями, а также метисов и представителей инновационных групп в местах компактного проживания определенного этноса [15].

Человек не остается пассивным в процессе социализации (и стихийной, и относительно направляемой, и относительно социально контролируемой – воспитания). Он проявляет определенную активность не только в качестве субъекта социализации, но и будучи ее объектом и даже жертвой.

В любой из этих ипостасей он может почувствовать или осознать необходимость или желание изменить что-либо в себе, для того чтобы в большей степени соответствовать ожиданиям и требованиям социума как позитивным, так и негативным (в ипостаси объекта); противостоять в той или иной мере требованиям социума, эффективнее решать возникающие в его жизни проблемы, встающие перед ним возрастные задачи (в ипостаси субъекта); избежать или преодолеть те или иные опасности, не стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий и обстоятельств социализации; в большей или меньшей степени приблизить свой образ «наличного Я» (каким человек видит себя в данный период времени) к образу «желаемого Я» (каким он хотел бы себя видеть). В процессе социализации человек так или иначе самоизменяется.

Самоизменение – это процесс и результат более или менее осознанных, целенаправленных и успешных усилий человека, направленных на то, чтобы стать иным (реже – полностью, как правило, частично).

Усилия могут быть направлены на изменение: своих внешности и физических качеств; личностных свойств; интеллектуальной, волевой, потребностной, экспрессивной, духовной, социальной сфер (знаний, умений, ценностей, установок и пр.); поведенческих сценариев; образа и (или) стиля жизни; отношения к себе (самооценок), отношения с собой (самоуважения, самопринятия), отношения к миру (мировосприятия, мировидения – картины мира), отношения с миром (аспектов и способов самореализации и самоутверждения).

Самоизменение может иметь просоциальный, асоциальный и антисоциальный векторы. Самоизменение может иметь характер: самосовершенствования, развития, преобразования имеющихся задатков, черт, знаний и т. д.; самостроительства, взращивания, формирования желаемых человеку свойств; саморазрушения физических, духовных, личностных, социальных свойств (алкоголизм, наркомания; физическая, духовная, социальная деградация) [16].

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что ребенок для социального развития наделен значительным потенциалом и механизмом его реализации. С рождения этот потенциал включает определенные для каждого человека биологические, физиологические, психические, энергетические и социальные возможности для развития и самореализации. Для обеспечения наиболее целесообразных условий саморазвития ребенка педагогу необходимо знать его индивидуальные возможности, динамику их изменения и факторы, от которых в большей или меньшей мере они зависят. Индивидуальные возможности ребенка определяются основными источниками и их движущими силами, которые обуславливают социальное развитие и воспитание человека.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «социальное развитие».
2. Каковы источники социального развития человека?
3. Какие движущие силы обеспечивают реализацию социального развития личности?
4. Дайте определение понятия «социализация».
5. В чем заключается сущность процесса социализации?
6. Какие этапы выделяют в процессе социализации?
7. Раскройте задачи, которые решает социализация на возрастных этапах развития человека.
8. Какие функции выполняет социализация?
9. Перечислите факторы социализации. Каково их влияние на человека?
10. Кого можно считать агентами социализации человека на различных возрастных этапах? Приведите примеры.
11. Что понимается под средствами и механизмами социализации?
12. Каковы основные составляющие процесса социализации?
13. Какие стадии выделяют в процессе социализации?

14. При каких условиях человек может стать жертвой неблагоприятных условий социализации?

Список литературы

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 384 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
4. Андриенко, Е. В. Социальная психология / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
5. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
6. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 7-9.
7. Бояринцева, А. На пути к «самости» или Педагогическая поддержка саморазвития ребенка / А. Бояринцева // Директор школы. – 2006. – №9. – С. 72-77.
8. Возрастная психология : феноменология развития / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
9. Выготский, Л. С. О подростковом кризисе / Л. С. Выготский // Возрастная и педагогическая психология. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 210-214.
10. Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 336 с.
11. Крутецкий, В. А. Психология / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.

12. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2006. – 269 с.
13. Методика работы социального педагога / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 96 с.
14. Михайлова, Н. Н. Свободоспособность как результат развития субъектной активности ребенка в процессе педагогической поддержки / Н. Н. Михайлова // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 51.
15. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
16. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
17. Никитин, В. А. Начала социальной педагогики / В. А. Никитин. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 72 с.
18. Николаева, М. В. Педагогическая поддержка младших школьников : условия и приемы / М. В. Николаева // Начальная школа. – 2006. – № 9. – С. 7-11.
19. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2005. – 480 с.
20. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 640 с.
21. Подласый, И. П. Педагогика : новый курс : в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
22. Подласый, И. П. Педагогика : новый курс : в 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 256 с.
23. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

24. Словарь по социальной педагогике / сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
25. Солодовников, В. В. Социология социально-дезадаптированной семьи / В. В. Солодовников. – СПб. : Директ, 2007. – 384 с.
26. Социальный педагог : введение в профессию / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.
27. Социальная педагогика : курс лекций / под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
28. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
29. Столяренко, Л. Д. Педагогика / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000. – 448 с.
30. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб и доп. – М. : Гардарики, 2000. – 519 с.
31. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании. Часть 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
32. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
33. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.

Учебное издание

Ирина Анатольевна Телина

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Ведущий редактор

Е. В. Кондаева

Старший корректор

Е. А. Феонова

Ведущий инженер

Г. А. Чумак

Подписано в печать 29.12.2010 г.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 10,0.

Тираж 100 экз. Заказ 8/558

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института
(филиала) Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А