

Оренбургский государственный профессионально-педагогический
колледж

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

Оренбург-2008 г.

Автор: Горшенина Н.В.

Допущено Институтом проблем развития среднего профессионального образования России в качестве учебного пособия для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования

Социальная педагогика: Учебно-методический комплекс. – Оренбург: ОГППК, 2008.

Учебно-методический комплекс представляет собой курс лекций, в которых рассматриваются культурно-исторические традиции возникновения социальной педагогики, ее категории и принципы, методы социально-педагогических исследований и особенности работы социального педагога с различными категориями детей.

В комплекс включены семинарские и практические занятия по курсу «Социальная педагогика».

Учебно-методический комплекс адресован студентам, осваивающим социально-педагогические профессии, преподавателям, а также всем, кого интересуют проблемы социальной педагогики.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Курс лекций	6
Тема 1. Социальная педагогика как отрасль интегративного знания	6
Тема 2. Социализация как социально-педагогическое явление	35
Тема 3. Факторы социализации	62
Тема 4. Социально-педагогическая виктимология	131
Тема 5. Социальное воспитание как социально-педагогическое явление	138
Тема 6. Основы управления системой социальной защиты населения	193
Методика проведения практических и семинарских занятий	221
Содержание самостоятельной работы студентов	299
Примерные темы реферативных сообщений	248
Примерные темы курсовых работ по социальной педагогике	249
Вопросы к экзамену	250
Список рекомендуемой учебной и методической литературы	251

ВВЕДЕНИЕ

Зародившись на заре технического прогресса в XIX веке, социальная педагогика стала объектом пристального внимания ученых только лишь в конце прошлого столетия. Трудности становления социальной педагогики в нашей стране как области человекознания и новой профессиональной сферы определяются нелегкими и подчас драматическими историческими условиями. К числу таких трудностей нередко называют утрату традиций милосердия, благотворительности в советский период, глубоко укоренившуюся в общественном сознании ориентацию на «общее благо» при глубочайшем пренебрежении к отдельному человеку. Преодоление этого «наследия» чрезвычайно трудно, но необходимо, потому что основная идея социальной педагогики требует отношения общества к ребенку как к высшей ценности, понимания его судьбы и смысла жизни.

Современный этап развития общества также порождает множество проблем. Динамичность, конфликтность, неопределенность приводят к тому, что сегодня практически нет социальных групп населения, которые чувствовали себя социально защищенными, благополучными. В первую очередь это касается детей. Это одновременно усложняет задачи, стоящие перед организациями социальной защиты, и формирует высокий спрос на специалистов, умеющих профессионально оценить проблемы и помочь решить их. Именно поэтому на современном этапе становление социальной педагогики и система подготовки специалистов в области социальной работы приобретают важное значение.

Учебно-методическое пособие по социальной педагогике составлено в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по специальности «Социальная педагогика» и адресовано студентам и педагогам педагогических колледжей.

Курс «Социальная педагогика» в структуре общепрофессиональных дисциплин профессиональной подготовки нацелен на знакомство студентов с основами социальной педагогики, с различными методиками и технологиями социально-педагогической деятельности, обосновать объективные и субъективные факторы социализации подрастающих поколений, а также процессы, способствующие нарушению процесса развития, дать характеристику социальному воспитанию как части относительно социально-контролируемой социализации, ознакомить с основами управления социальной защитой населения.

В первой части учебного пособия представлены материалы лекций, предназначенные для студентов, готовящихся стать социальными педагогами. Материалы лекций скомпонованы в разделы: «Социальная педагогика как отрасль интегративного знания», «Социализация как социально-педагогическое явление», «Факторы социализации личности», «Социально-педагогическая виктимология», «Социальное воспитание как социально-педагогическое явление», «Основы управления системой социальной защиты населения».

Содержание разделов отражает основные проблемы социальной педагогики: определение сущности и категориального аппарата социальной педагогики как отрасли интегративного знания; сущность, основные задачи, механизмы и факторы социализации как социально-педагогического явления; назначение социально-педагогической виктимологии; социальная адаптация и дезадапта-

ция; современные концепции социальной защиты населения. В конце каждой лекции предлагаются вопросы для самоконтроля.

Каждый раздел подразумевает выполнение студентами практических и самостоятельных работ. Основными задачами таких работ являются:

- закрепление у студентов системы знаний по изучаемой теме, специальная работа над социально-педагогическими понятиями;
- формирование системного подхода к изучению социально-педагогических явлений;
- овладение конкретными способами, необходимыми социальному педагогу для самостоятельного конструирования и организации социально-педагогической деятельности;
- овладение навыками самостоятельной работы при освоении курса социальной педагогики;
- формирование эмоционально-положительного отношения студентов к изучаемому курсу и дальнейшей профессиональной деятельности.

Тема 1. Социальная педагогика как отрасль интегративного знания

Лекция 1.1. Предмет и объект социальной педагогики

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

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

В наши дни сложились все необходимые предпосылки, чтобы из всей системы педагогического знания и деятельности выделилась относительно самостоятельная область педагогической теории и практики, как социальная педагогика.

Следует отметить, что у определенной части теоретиков педагогики сохраняется достаточно стойкое неприятие термина «социальная педагогика». Аргумент таков: вся педагогическая теория и практика порождена социальными потребностями и направлена на их реализацию, она была и остается целенаправленным средством социализации человека, она насквозь социальна, а потому можно называть какую-либо часть педагогической теории и практики социальной педагогией некорректно.

В основе подобного аргумента лежит вольное или невольное смешение понятий «общественное» и «социальное», которые в языковой практике русского языка часто употребляются как синонимы. Действительно, цели, содержание и средства обучения и воспитания человека обусловлены обществом в целом, своей совокупностью экономических, политических, духовных процессов, а также социальных интересов. Однако социальные интересы составляют лишь часть общественных отношений, результатом их реализации является приобретение или восстановление человеком социального положения, статуса, функционирования.

К тому же словосочетание «социальная педагогика» находится в ряду таких названий относительно самостоятельных областей педагогической теории и практики, как «дошкольная педагогика», «школьная педагогика», «военная педагогика», «лечебная педагогика» и т.п., которые также носят тавтологический характер и в которых лексические определения указывают на специфику объекта, предмета, методов и средств педагогического исследования и деятельности.

В словосочетании «социальная педагогика» прилагательное «социальная» выступает в качестве определяющего слова, подчеркивающего специфику содержания этого не нового направления в педагогической деятельности.

Термин «социальная педагогика» был введен в научный оборот немецким педагогом А. Дистервегом в середине XIX в. Возникновение социальной педагогики как отдельной отрасли научного знания относят к рубежу XIX- XX вв. и увязывают его с научной деятельностью немецкого философа Пауля Наторпа (1854-1924). Большой вклад в формирование социальной педагогики внесли Ш.Фурье (Франция), И.Г.Песталоцци (Швейцария), Д.Дьюи (США), К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой и т.д.

Исследователи данной отрасли педагогического знания дают различные **трактовки понятия «социальная педагогика»:**

Е. Молленхауэр сводит смысл к помощи молодежи в адаптации к социальной среде, к противостоянию негативным отклонениям от норм поведения;

В.Д.Семенов полагает, что это наука о воспитательных влияниях социальной среды;

А.В.Мудрик рассматривает как «науку, изучающую социальное воспитание человека, которое осуществляется фактически на протяжении всей его жизни».

В большинстве своем мнения ученых сходятся в том, что социальная педагогика охватывает проблемы, связанные с социальным воспитанием всех членов общества, с социальной работой и социальной политикой.

Социальная педагогика – это наука комплексная, интегративная, имеющая выходы в практику на разных уровнях и разных сферах.

В обобщенном плане социальную педагогику можно рассматривать как отрасль педагогического знания:

- ✓ об отношениях человека и социума;
- ✓ о факторах, способах и методах социализации личности и ее адаптации к среде обитания;
- ✓ выявлении, умножении и использовании педагогического потенциала социума (семьи, учреждений, организаций, предприятий, ведомств, частных лиц) в целях развития личности и гармонизации отношений субъектов социальной среды.

Определение объекта и предмета науки зависит от ее теоретического статуса. *Объект* – это область социальной действительности, которую исследует данная наука.

Предмет – способ представления объекта с позиции данной науки.

Объект социальной педагогики имеет неоднозначные толкования:

✓ *по мнению Г.Н.Филонова* – это процесс развития человека в социуме на основе всей совокупности его социальных взаимодействий;

✓ *Л.И.Аксенова* – «особая сфера социальной действительности, в которой осуществляется социально и личностно детерминированная деятельность, направленная на педагогизацию социально-культурной среды и регулирование социальных отношений»;

✓ *М.А.Галагузова и др.* – ребенок.

Предметом социальной педагогики выступают педагогические аспекты социализации человека, его адаптации в социуме и интеграции в общество. Социальная педагогика изучает цели, содержание, сущность, принципы, мето-

ды и формы социального воспитания; условия и способы, стимулирующие социальное становление личности, взаимодействие человека и социума, его становление как полноценного члена общества, развитие его существенных сил, дарований, способностей к интеграции в общество и адаптации в меняющихся условиях социальной среды.

Предмет социальной педагогики также имеет различные трактовки. Это:

- ✓ взаимодействие личности и среды (Л.И.Аксенова);
- ✓ закономерности социализации ребенка (М.А.Галагузова и др.).

Социальная педагогика является по своему содержанию содержанием наукой общественной. Однако проводимые в ее рамках исследования носят *междисциплинарный характер* и тесно связаны с естественными науками (медициной, физиологией, биологией), одновременно вступая во взаимосвязь с комплексом наук общественных (философией, социологией, социальной работой, правоведением, различными отраслями педагогики и психологии и др.).

Лекция 1.2. Функции и задачи социальной педагогики

Приоритетной задачей социальной педагогики как науки является разработка теоретических, методологических основ воспитательных процессов, отражающих взаимодействие социальных систем и отдельного человека в ходе его социализации и социального воспитания.

Аксенова Л.И. полагает, что социальная педагогика решает следующие ***прикладные задачи***:

- ✓ культивирование в обществе гуманистических ценностей;
- ✓ содействие развитию способностей и реализации потенциала отдельного человека во взаимодействии с обществом людей на всех уровнях социума: от ближайшего окружения до общемирового сообщества;
- ✓ поддержка свободного выбора человеком своего отношения к миру и самому себе;
- ✓ внедрение в практику социально-педагогических технологий по поддержке личности, находящейся в неблагоприятных жизненных условиях.

Обобщенно можно определить следующие задачи, стоящие перед социальной педагогией:

- ✓ научное обеспечение социализации личности в гармоническом единстве с ее индивидуальным развитием;
- ✓ педагогическое регулирование отношений, влияющих на процессы социализации и развития личности;
- ✓ преобразование социально-педагогической действительности в целях создания благоприятных условий для жизнедеятельности личности, ее социализации, развития и успешной интеграции в общество;
- ✓ исследование возможностей многопланового влияния педагогической науки на социум и процесс социализации личности;
- ✓ изучение способов и условий использования и умножения педагогического потенциала социума.

Задачи социальной педагогики подразделяются на общие — теоретические, практические и частные — по отраслям практической деятельности. Таких задач достаточно много. Их следует рассматривать по основным блокам,

составляющим социальную педагогику в целом, и по каждому из них по направлениям — теоретическому, практическому и образовательному.

Задачи социопедагогики:

- ✓ осуществление социально-педагогической оценки (экспертизы) деятельности государства, общественных организаций, движений, партий, а также учреждений и коллективов;
- ✓ исследование влияний факторов среды на растущую личность, группу;
- ✓ использование факторов среды в социальном развитии и воспитании человека, при решении определенных социально-педагогических задач;
- ✓ исследование влияния отдельных факторов (например, семьи, средств массовых коммуникаций) на личность и др.

Задачи социального воспитания:

- ✓ исследование проблем содержания и способов обеспечения наиболее оптимального социального воспитания различных групп населения, отдельных категорий людей, отдельных личностей;
- ✓ исследование проблем социального воспитания личности в условиях семьи, образовательных и специальных учреждений;
- ✓ изучение опыта социального воспитания в различных типах семей, учреждениях;
- ✓ изучение зарубежного опыта социального воспитания и адаптация его к отечественным условиям и др.

Задачи изучения человека как социальной единицы:

- ✓ исследование особенностей социального развития, социализации человека как личности;
- ✓ исследование особенностей социального развития людей, отличающихся своеобразием;
- ✓ выявление причин социальных отклонений в процессе развития и воспитания человека, возможностей их профилактики и преодоления и др.

Задачи изучения личностной позиции и активности человека в социальном самосовершенствовании:

- ✓ выявление роли человека в социальном самосовершенствовании;
- ✓ исследование возможностей активизации социального самосовершенствования человека на различных возрастных этапах и др.

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

✓ *Познавательная* — исследование практики педагогической деятельности ее полномочными представителями (социальными педагогами; лицами, выполняющими социально-педагогическую деятельность) или специально подготовленными людьми (исследователями, аспирантами, докторантами).

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

✓ *Диагностическая* (оценочная) — диагностика социального в личности, социального своеобразия группы, осуществление социально-

педагогической оценки (экспертизы) документов, деятельности учреждений, отдельных специалистов, а также факторов социума, протекающих в нем процессов.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

✓ *теоретико-познавательная* – обобщение, анализ и синтез научных знаний в области социально-педагогической деятельности; исследование процесса социализации в совокупности природных, культурно-этнических и общественных факторов; системное распространение полезных идей в обществе;

✓ *гуманистически-прикладная* – разработка социально-педагогических технологий поддержки развития личности, выявление условий и способов самореализации жизненного сценария человека, повышение уровня педагогической компетентности в обществе.

А.В.Мудрик полагает, что социальная педагогика как отрасль знания обладает тремя основными функций: теоретико-познавательной, прикладной и гуманистической.

Теоретико-познавательная функция выражается в том, что социальная педагогика накапливает знания, синтезирует их, стремится составить наиболее полную картину изучаемых ею процессов и явлений в современном обществе, описывает и объясняет их, вскрывает их глубинные основания.

Прикладная функция связана с поиском путей и способов, выявлением условий эффективного совершенствования социально-педагогического влияния

на процесс социализации в организационно-педагогическом и психолого-педагогическом аспектах.

Гуманистическая функция выражается в разработке целей совершенствования социально-педагогических процессов, создающих благоприятные условия для развития личности и ее самореализации.

Лекция 1.3. Принципы социальной педагогики

Слово «принцип» происходит от латинского слова, которое означает «основу» и «начало». Каждая наука и соответствующая ей область практической деятельности в своем развитии руководствуется определенными принципами – основными, исходными положениями, которые вытекают из установленных наукой закономерностей.

Социальная педагогика, отделившись от педагогики, в основе своей опирается на принципы этой науки. Принципы педагогики выражают выработанные в обществе требования к воспроизводству определенного типа личности: определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания, стиль взаимодействия субъектов. Принципы в педагогике дают общее направление воспитания и образования личности и служат основанием для решения конкретных педагогических задач.

Понимание социального воспитания как составной части развития и социализации ребенка, подход к нему как субъект-субъектному взаимодействию, определение социального воспитания как создание условий для целенаправленного систематического развития личности позволяет выделить ряд общечеловеческих принципов, которые могут рассматриваться как основание для формирования социального опыта и индивидуальной помощи человеку.

Принято выделять принцип целостности, принцип природосообразности, принцип культуросообразности и принцип гуманизма.

Принцип целостности отражает связь социального воспитания с другими факторами, определяющими развитие ребенка. Он дает обоснование процессу гармоничного развития человека как существа *биосоциального* и *экзистенциального*. Принцип целостности в социальной педагогике означает:

✓ достижение единства всех условий, обеспечивающих эффективности социального развития личности;

✓ конструирование социально-педагогического процесса и воспитательных отношений на основе личностно-ориентированного подхода к развитию каждого воспитанника;

✓ использование междисциплинарного подхода на основе интеграции разных областей научного знания;

✓ использование потенциала развития ребенка и возможностей конкретного микросоциума в ходе социально-педагогического процесса;

✓ своевременная корректировка и трансформация воспитательных средств для достижения конечной цели воспитания.

Реализация принципа целостности способствует упорядочению социально-педагогического процесса.

Принцип природосообразности - один из старейших педагогических принципов. Впервые он был сформулирован мыслителями Древнего Рима, в дальнейшем получил научное обоснование в трудах чешского педагога

Я.А.Коменского (середина XVII в.) и швейцарского педагога-исследователя И.Г.Песталоцци (рубеж XVIII-XIX вв.).

Я.А.Коменский в его главном сочинении «Великая дидактика» утверждал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим законам, действующих в мире растений и животных, так и в человеческом обществе. Я.А.Коменский опирался не только на общие законы природы, но на психологию личности ребенка. Он выдвигает, обосновывает и строит свою систему воспитания и обучения детей, опираясь на возрастные характеристики детей, подростков и юношей.

Впоследствии принцип приросообразности был взят в основу построения различных педагогических и социально-педагогических теорий. Так, французский философ Жан-Жак Руссо (1712-1778) считал, что воспитание ребенка должно происходить сообразно природе; при осуществлении подготовки человека к будущей жизни необходимо следовать природе ребенка. Свообразие его теории заключалось также в организации воспитания ребенка от его рождения до совершеннолетия в естественных условиях, для которой он установил собственную возрастную периодизацию детей.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827), считал, что цель воспитания – развить природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоничным. Основной принцип воспитания, по мнению И.Г.Песталоцци, это согласие с природой. Он считал, что для развития природных способностей ребенку нужна помощь.

Немецкий ученый-педагог Адольф Дистерверг (1790-1866), вслед за И.Г.Песталоцци, также считал этот принцип важнейшим принципов воспитания. В своих трудах он писал о том, что нужно следовать за процессом естественного развития человека, учитывать в процессе естественного развития человека, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности школьника.

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

Последователем идеи свободного воспитания Ж.-Ж.Руссо в России был писатель Л.Н.Толстой (1828-1910). Он верил в природное совершенство личности ребенка, который от рождения уже является прообразом гармонии правды, красоты и добра. Если у Ж.-Ж.Руссо воспитание означало соответствие естественному развитию ребенка, его природе, то у Л.Н.Толстой воспитание – это создание условий, способствующих развитию личности ребенка.

Развитие принципа природосообразности можно проследить и в трудах советских педагогов П.П.Блонского, С.Т.Шацкого, Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Ю.К.Бабанского, Г.И.Щукиной, Т.И.Ильиной и др. Основное внимание при воспитании и обучении детей советские ученые уделяли учету возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Суть принципа природосообразности применительно к социальной педагогике заключается в обосновании выбора естественного пути развития человека. Согласно этому принципу любой педагогический процесс, в каких бы условиях он не проводился, требует соблюдения следующих условий:

- ✓ не вредить здоровью ребенка, но укреплять и поддерживать его физическое и психическое здоровье;
- ✓ воспитывать стремление к здоровому образу жизни;
- ✓ активизировать собственную позицию ребенка как равноправного участника педагогического процесса;
- ✓ содействовать самообразованию и самовоспитанию;
- ✓ учитывать зоны ближайшего и актуального развития, определяющие индивидуальные и возрастные возможности конкретного ребенка;
- ✓ при осуществлении педагогических отношений следовать логике: от простого к сложному, от незнания к знанию, от понятого к непонятому.

Гуманизм – это система взглядов, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявления его способностей. Гуманность, человечность – идеал различных направлений гуманизма, его целью является развитие ценностных способностей, чувств и разума человека, высшее развитие человеческой культуры и нравственности и соответствующего поведения личности и ее отношения к миру.

Современное понятие гуманизма в педагогике и социальной педагогике отражает процесс обновления воспитания на основе ценностей общечеловеческой и национальной культуры, установки на воспитание личности с высокими интеллектуальными, моральными и физическими ценностями.

Ведущим проявлением гуманизма является любовь к детям и воспитание любви в детях. Все произведения выдающихся классиков педагогики и социальной педагогики проникнуты любовью к детям. И.Г.Песталоцци, создавший приют для беспризорных и стремившийся сделать его большой семьей, писал: «Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. У меня ничего не было: ни дома, ни друзей, ни прислуги, были только они».

Любовь к детям – основной смысл жизни такого выдающегося педагога, как В.А.Сухомлинского, не случайно его славный труд жизни называется «Сердце отдаю детям»; вниманием, заботой, любовью проникнуты произведения Ш.А.Амонашвили «Гуманная педагогика», «Педагогическая симфония».

Задача социального педагога вместе с другими специалистами (учителями, воспитателями, психологами и др.) не только любить детей, но и научить их любить людей: своих мать и отца, братьев и сестер, друзей и всей тех, кто живет с ними.

Гуманистические идеи в социальной педагогике требуют особого внимания, если в поле зрения находятся дети, имеющие отклонения в развитии. Гуманизм в данном случае связан с такими понятиями, как милосердие и благотворительность. Милосердие – это готовность помочь кому-либо или простить кого-либо из сострадания, человеколюбия; благотворительность – деятельность, направленная на оказание безвозмездной помощи человеку, нуждающемуся в ней.

Принцип гуманизма в социальной педагогике полагает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни.

ни, здоровья, создание условий для развития ребенка, его творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи ему в жизненном самоопределении, интеграции его в общество, полноценной самореализации в этом обществе.

Реализация принципа гуманизма требует соблюдения определенных условий, а именно:

- ✓ разработки социально-педагогических технологий для осуществления процесса социального воспитания на основе дифференцированного подхода к каждому ребенку;

- ✓ полного признания прав ребенка;

- ✓ создания ситуации успешности при опоре на положительные качества личности воспитанника;

- ✓ целенаправленного осуществления гуманистического просвещения участников социально-педагогического процесса;

- ✓ обеспечения комфортности отношений участников социально-педагогического процесса с позиции этики и эстетики.

Принцип культуросообразности является продолжением принципа природосообразности. Необходимость его обусловлена самой природой человека. Человек рождается как биологическое существо, становится же личностью, усваивая социальный опыт поведения, который передается в процессе воспитания и развития личности от одного поколения к другому.

Принцип культуросообразности был выдвинут в педагогике А.Дистервегом, который считал, что при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и в которых ему предстоит жить, одним словом всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова. Все человечество, каждый народ и каждое поколение всегда находятся на определенной ступени развития культуры – это наследие, оставленное предками как результат их истории.

В отечественной педагогике идея культуросообразности была развита в трудах К.Д.Ушинского. Он писал о том, что, если мы хотим воспитывать образованного человека и гражданина, начинать нужно с умения писать, читать, считать, со знания своей религии, своей родины, ее природы, географии, истории, культуры. К.Д.Ушинский, изучая системы воспитания передовых стран времени, пришел к выводу, что система воспитания каждой страны (в большей или меньшей степени) есть выражение характера самого народа. Отсюда он делает вывод: воспитание, созданное самим народом и основанное на природных началах, всегда лучше других систем. По утверждению К.Д.Ушинского, народ и его культура создали идеал человека, которому нужно следовать в воспитании. Поэтому он выдвигал требование «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически меняется».

Принцип культуросообразности полагает престиж общечеловеческих ценностей культуры, учет в воспитании ценностей и норм общечеловеческих и национальных культур. Общечеловеческие ценности полагают признание человека как самоценности, семьи как естественной среды существования, труда как основы жизнедеятельности, мира на земле как условия существования, знания как основы деятельности, культуры как историческим сложившегося исторического опыта.

Приобщение ребенка к различным культурам общества: бытовой, физической, сексуальной, интеллектуальной, политической духовной – весьма сложная задача, решение которой обеспечивается совместными усилиями семьи и общества, различных учреждений и объединений (школа, детские сады, внешкольные учреждения, молодежные организации и др.), в которых находится ребенок в разные периоды своей жизни. Если ребенок развивается нормально, то он усваивает культуру общества и естественным путем интегрируется в общество.

Если же ребенок имеет отклонения в физическом, психическом или социальном развитии, то проблема приобщения его к культурным ценностям народа значительно осложняется. Например, если ребенок лишен зрения, слуха или слепоглухонемой, тогда возникают очень большие сложности в приобщении детей к культуре, формировании у них культурного опыта. Поэтому для этих детей разработана своя методика и технология приобщения детей к ценностям культуры.

Принцип культуросообразности предполагает максимальное использование культуры той среды, в которой происходит педагогический процесс. Для его реализации необходимо соблюдение следующих условий:

- ✓ понимать социально-педагогический процесс как составную часть культуры общества и семьи, как культурно-историческую ценность;
- ✓ максимально использовать региональную и конфессиональную культуру, народные и семейные традиции;
- ✓ обеспечивать единство национального и интернационального воспитания;

Вышеперечисленные основные принципы социальной педагогики взаимосвязаны. Их практическая реализация предполагает анализ и синтез конкретных задач; тщательный отбор содержания, методов, средств и форм; соблюдение необходимых условий при осуществлении социально-педагогической деятельности.

Лекция 1.4. Категории социальной педагогики

Каждую науку отличает своя система знаний, ориентированных на объяснение предмета исследования данной науки.

Система знаний науки отражается в ее *понятиях* и *категориях*. *Понятия* — это одна из форм отражения реального мира в процессе его познания. Чтобы определить сущность понятия, выделяются его признаки, отражающие объект изучения науки.

В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в *категории* науки, которые представляют собой наиболее общие, фундаментальные, понятия, от которых происходят остальные понятия, используемые в данной науке.

Социально-педагогическая деятельность по своей сущности очень близка к педагогической деятельности, из которой она выделилась, однако имеет и свою специфику.

Социально-педагогическая деятельность — это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи ребенку в про-

цессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе.

Осуществляется она социальными педагогами, как в различных образовательных учреждениях, так и в других учреждениях, организациях, объединениях, в которых может находиться ребенок.

Социально-педагогическая деятельность всегда является *адресной*, направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем, возникающих в процессе социализации, интеграции в общество, посредством изучения личности ребенка и окружающей его среды, составления индивидуальной программы помощи ребенку, поэтому она локальна, ограничена тем временным промежутком, в течение которого решается проблема ребенка.

Основными направлениями социально-педагогической деятельности, являются:

- ✓ деятельность по профилактике явлений дезадаптации (социальной, психологической, педагогической), повышению уровня социальной адаптации детей посредством их личностного развития;

- ✓ деятельность по социальной реабилитации детей, имеющих те или иные отклонения от нормы.

По *содержанию* социально-педагогическая деятельность чрезвычайно многообразна. Выделение ее разновидностей имеет значение не только для развития науки и практики, но и для профессиональной подготовки социальных педагогов, так как это даст надежный критерий и для выделения специализаций.

В направлении по профилактике можно выделить следующие *виды* социально-педагогической деятельности, каждый из которых имеют свою специфику:

- ✓ социально-педагогическая деятельность в образовательных учреждениях;

- ✓ социально-педагогическая деятельность в детских общественных объединениях и организациях;

- ✓ социально-педагогическая деятельность в учреждениях творчества и досуга детей;

- ✓ социально-педагогическая деятельность в местах летнего отдыха детей;

- ✓ социально-педагогическая деятельность в конфессиях.

Работа по социальной реабилитации детей, имеющих отклонения от нормы, должна быть содержательно ориентирована на различные категории таких детей, что дает основание выделить несколько видов социально-педагогической деятельности, каждый из которых требует применения особых, специфических подходов, методик и технологий:

- ✓ социально-педагогическая деятельность с детьми, имеющими отклонения в развитии;

- ✓ социально-педагогическая деятельность с детьми, имеющими педагогические отклонения;

- ✓ социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей;

- ✓ социально-педагогическая деятельность с детьми отклоняющегося (девиантного) поведения.

В посреднической работе социального педагога особое значение имеет *социально-педагогическая деятельность с семьей*.

Это обусловлено той важнейшей ролью, которую играет семья в процессе социализации ребенка. Именно семья является ближайшим социумом, определяющим, в конечном итоге, каким будет влияние на ребенка всех остальных социальных факторов. Поэтому работа социального педагога с семьей является обязательным компонентом его социально-педагогической деятельности со всеми категориями детей с проблемами, а иногда — ив профилактической работе.

Каждый социальный педагог должен иметь представление обо всех видах социально-педагогической деятельности, хотя в своей практической работе он, скорее всего, будет осуществлять лишь несколько из них, может быть даже какой-то один, что зависит от специфики того учреждения, где он будет работать.

Социальная работа – это разновидность человеческой деятельности, содержанием которой является удовлетворение потребностей отдельного человека (группы людей) в процессе взаимодействия со средой обитания – с социумом. *Целью* социальной работы является оптимизация самореализации личности во всех сферах жизни общества.

Основными сферами помощи нуждающимся являются:

- ✓ детская социальная работа;
- ✓ геронтологическая, медицинская, психиатрическая, юридическая социальная работа;
- ✓ социальная работа с семьями, находящимися в неблагоприятных условиях жизнедеятельности и т.д.

Под **социальным обучением** понимается целенаправленный процесс передачи социальных знаний и формирования социальных умений и навыков, способствующих социализации ребенка

В процессе социализации ребенок усваивает большое количество знаний об обществе, общественных отношениях, социальных статусах и ролях, нормах и правилах социального поведения и многом другом. Он также приобретает различные умения и навыки, которые способствуют его интеграции в общество. Причем наиболее интенсивно этот процесс протекает в детстве. Известно, что ребенок до пяти лет усваивает огромное количество знаний, которые в дальнейшей его жизни, в основном, корректируются и дополняются.

Если рождается нормальный (физически и психически здоровый) ребенок в нормальной семье, то его физическое, психическое и социальное становление происходит по известным законам. Благодаря органам зрения, слуха, осязания ребенок вначале осваивает физическое пространство, учится ориентироваться в нем: ползать, сидеть, ходить, бегать и т. д. Вначале это — пространство, которое окружает ребенка дома, затем он осваивает улицу, знакомится с природой, новыми предметами, окружающими его.

Одновременно с этим ребенок осваивает социально-психологическое пространство. Этот процесс вживания в социальную жизнь, вращаясь в человеческую культуру — довольно сложный и продолжительный. Вначале происходит восприятие людей как живых существ, затем выделение близких (отца, матери, родных, окружающих ребенка). Ребенок рано привыкает к тому, что он имеет свое имя, рано начинает реагировать на него: улыбаться, поворачивать голову;

далее он привыкает к определенным действиям по отношению к себе со стороны матери, отца, окружающих его близких людей. У ребенка формируются социальные симпатии, чувства, формируется первоначальный социальный опыт. Дети приучаются к тому, что у них есть свое «место» в окружающей их социальной среде. Затем они начинают выделять себя из окружающей обстановки, осознавать однородность своей личности и личностей окружающих людей.

Таким образом, в процессе физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций ребенок приобретает ценностные ориентации и социальные установки; у него активно развивается самосознание, происходит творческая его самореализация, раскрывается собственный индивидуальный жизненный путь. Нормальное развитие детства вообще и индивидуальное развитие каждого ребенка в частности это сложный процесс социального развития ребенка, овладения опытом социальных действий.

Социальное воспитание — особый вид педагогической деятельности по приобщению человека к социальному опыту во всех его формах: знания, эмоции, этические и эстетические нормы, развитие внутренних резервов. Его содержание, цели, средства и результаты органически переплетаются с другими направлениями и компонентами целостного процесса воспитания человека, но вместе с тем имеет свою специфику.

Определяя *социальное воспитание* как категорию социальной педагогики, следует обратить внимание на работы ученых, занимающихся проблемами социальной педагогики: В. Г. Бочаровой, А. В. Мудрика, В. Д. Семенова, Г. Н. Филонова и др. В этих исследованиях можно найти различные определения социального воспитания как категории социальной педагогики:

- ✓ воспитание подрастающего поколения детей в социуме;
- ✓ высококачественное воспитание и образование детей;
- ✓ воспитание всех возрастных групп и социальных категорий детей, т. е. социальное воспитание рассматривается как социальный институт.

Социализация представляет собой процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта и включение личности в систему общественных отношений (микросоциум, в систему ролей, прав и обязанностей гражданина). Иными словами, социализацию можно рассматривать как процесс приобщения человека к жизни, к новым для него социальным условиям. Жизненный опыт родителей, а также их общественный опыт не передаются через механизмы генной наследственности. Поэтому каждый человек приобретает социальный опыт прижизненно в процесс своей жизнедеятельности.

Социализация предусматривает *освоение*:

- ✓ культуры человеческой культуры;
- ✓ социальных норм отношений;
- ✓ видов деятельности;
- ✓ форм общения.

Основными источниками социализации являются следующие *социальные институты*:

- ✓ семья;
- ✓ образовательные учреждения;
- ✓ формальные и неформальные общественные объединения;

✓ государственные структуры и учреждения неправительственного сектора;

✓ производственные организации;

✓ центры досуга и дополнительного образования.

Социализация в каждый возрастной период имеет свои специфические особенности.

Характерной особенностью процесса социализации является его непрерывность. Процесс социализации личности - это прижизненный и непрерывный процесс. Он начинается с появлением человека на свет и началом формирования его сознания, а завершается его смертью.

Не менее важным понятие социальной педагогики является **социальная адаптация**. Как отмечает Г.И.Царегородцев, «помимо механизмов биологической адаптации у человека вырабатывается адаптация, основанная не только на изменениях морфофизиологической организации, но, прежде всего на перестройки социальных отношений между людьми, социально-политических, морально-психологических, экономических и демографических. Такой исход приспособления можно назвать социальной адаптацией, ибо в данном случае мы говорим о приспособлении к социальной среде.

Социальная помощь – это система гуманитарных услуг (правоохранных, здравоохранительных, психотерапевтических, реабилитационных, консультационных, благотворительных) представителям экономически не обеспеченных, социально слабых, психологически уязвимых слоев и групп населения в целях улучшения их способности к социальному функционированию. Социальная помощь оказывается учреждениями социального обслуживания.

Социальное обслуживание представляет собой деятельность социальных служб по социальной поддержке; оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи; проведению социальной адаптации и реабилитации граждан; находящихся в трудной жизненной ситуации.

Социальная защита – это:

✓ стратегия государственной политики по поддержке наиболее незащищенных слоев населения (дети, инвалиды, пенсионеры, малоимущие и др.);

✓ система гарантированных государством экономических, организационных и правовых мер, обеспечивающих гражданам условия для преодоления трудной жизненной ситуации.

Социальная поддержка – это предоставление информации, материальных пособий, возможности обучения и иных льгот отдельным группам населения оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Социальную поддержку можно трактовать как специальные меры, направленные на поддержание условий, достаточных для обеспечения жизнедеятельности социально слабых групп населения (отдельных семей и граждан), испытывающих жизненные трудности.

Лекция 1.5. Методы социально-педагогического исследования

Метод (греч. methodos — буквально «путь к чему-либо») **исследования** в самом общем значении подразумевает способ выполнения исследовательский действий и операций, позволяющих решить поставленные задачи. Для каждого

исследования конструируется его методика, представляющая собой совокупность ряда методов, обеспечивающих разработку и проверку идей, замыслов, предположений и проектов, целесообразность и эффективность предложенных преобразований.

Основой отбора методов, конструирования методики исследования служат как общенаучные, так и специфичные для социальной и социально-педагогической сферы методологические принципы: объективности (стремления установить истину); научности (проникновение в сущность, объяснение причин и факторов, порождающих то или иное явление или влияющих на его развитие); единства исторического и логического (основанного на современном понимании) подходов; учета непрерывного развития, динамизма процессов; учета непрерывного развития и явлений; единства описания, объяснений; единства описания, объяснения и прогноза, аспектного (с определенной точки зрения) и целостного, многоаспектного изучения и ряда других.

Так как, преобладающая часть социально-педагогических изысканий проводится на уровне реальной практики, очень значим принцип предвидения не только положительных, но и возможных негативных последствий планируемых нововведений, выявления, предупреждения или оперативной компенсации так называемых факторов риска и их последствий. Отсюда в общей и социальной педагогике, как и в медицине, должен соблюдаться принцип: не навреди!

Наиболее распространенными методами социально-педагогического исследования существующей действительности являются

- ✓ *изучение документов и других источников;*

- ✓ *наблюдение;*

- ✓ *устный опрос и письменный опрос;*

- ✓ *оценивание;*

- ✓ *анализ диагностических ситуаций;*

- ✓ *изучение результатов деятельности,* а также различные методики социально-педагогического обследования.

Каждый исследовательский метод многообразен.

Устный опрос может быть представлен в виде диагностической беседы, свободного обмена мнениями двух людей (интервью) или группового собеседования.

Письменный опрос может вестись:

- ✓ по вопросам закрытого типа, когда опрашиваемым необходимо выбрать один из предлагаемых готовых ответов;

- ✓ по вопросам полузакрытого типа, работая с которыми, можно выбрать один из предложенных ответов и сформировать свой ответ;

- ✓ по вопросу открытого типа (все ответы формулируются опрашиваемыми).

Анкеты с закрытыми вопросами, естественно ограничивают возможности отвечающих, но такие анкеты лучше поддаются математической обработке.

В практике используются несколько видов **наблюдения**. По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают *невключенное* и *включенное* (конспиративное). В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, и участники, особенно на первых порах, ощущают неудобство, понимая, что за ними наблюдают. Выгоднее всего позиция так называемого включенного наблюдения, когда исследователь выступает участником общей деятельности,

например, ведет экскурсию, проводит консультации, что делает его исследовательскую позицию скрытой.

В социально-педагогических исследованиях широко используется **метод оценивания**.

Оценивание (метод компетентных судей) – это разновидность опроса, связанная с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно оценить изучаемое. Использование этого метода требует соблюдения ряда условий, прежде всего это тщательный подбор экспертов, людей, знающих оцениваемую область и способных к объективной, непредвзятой оценке действий и результатов в этой области. Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекомендации), так и количественными (в баллах). Важен выбор достаточно точной и удобной системы оценок и соответствующих шкал, снабженных пояснениями о том, за что выставляется тот или иной балл. Необходимо также обучить экспертов умению использовать предложенные шкалы.

Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки или высказывают совпадающие в основном мнения, есть основания полагать, что эти оценки и мнения близки к объективным.

Оценивание может быть использовано для выяснения социального заказа школе, выявления педагогического потенциала среды, перспективности тех или иных организационных форм и методов социального посредничества и партнерства, полезности диагностических средств и во многих других случаях.

Педагогический консилиум представляет собой процесс *коллективного* оценивания, обсуждения результатов исследования. Оценивание в этом случае дополняется коллективным анализом причин, общим поиском мер, необходимых для достижения лучших результатов.

Нередко используется такой вариант оценки, когда в качестве судьи выступает тот, кого необходимо оценивать. Тогда речь идет о **самооценке**. В последние годы учителя и воспитатели сами оценивают свои сильные и слабые стороны, выделяют затруднения в работе. Необходимо только помнить об относительности таких оценок, так как педагоги, как правило, лучше диагностируют других, нежели себя.

Своеобразным синтезом оценивания, письменного опроса и педагогического консилиума выступает **метод обобщения независимых характеристик**. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и т. д.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации дают повод к выявлению качеств объекта, быть может, скрытых и проявляющихся только в определенных условиях, видах деятельности, отношениях. Именно такие подходы позволяют обнаружить скрытые резервы развивающейся личности, подобрать ключи к непростым педагогическим ситуациям.

Сложность, неисчерпаемость, бесконечность объекта социально-педагогического исследования заставляет для проникновения в его суть, в его

внутреннюю структуру и динамику искать более простые аналоги для исследования. Более простой по структуре и доступный изучению объект становится моделью более сложного объекта, именуемого прототипом (оригиналом). Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. В этом сущность одного из специфических методов теоретического уровня — метода **моделирования**. Мышление начинает оперировать не реальными, а идеальными, мысленными моделями, воплощенными в форме схематических и знакомых моделей (графиков, схем, формул и т.д.) или образов.

Моделирование служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденций, ищет на основе ключевой идеи их новые сочетания, делает их мысленную перекомпоновку, т.е. моделирует потребное состояние изучаемой системы. Создаются модели-гипотезы, вскрывающие механизмы связи между компонентами изучаемого, на основе которого строятся рекомендации и выводы, проверяемые затем на практике. Необходимо учитывать, что любая модель всегда беднее прототипа, что он отражает лишь его отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование, отвлечение от конкретного.

Каждый метод обладает своим спектром действия, своей разрешающей способностью и своими ограничениями.

Исследовательские методики — признанные, апробированные процедуры, используемые для достижения поставленных целей ряда методов исследования.

К их числу принадлежат:

- ✓ методика социально-педагогического обследования;
- ✓ методика изучения, анализа, обобщения и использования передового опыта;
- ✓ опытная работа (ОР);
- ✓ социально-педагогический эксперимент.

Социально-педагогическое обследование представляет собой комплекс диагностических процедур, необходимых, прежде всего для достаточно полной первоначальной ориентировки относительно объекта изучения, его структуры, уровня развития, гармоничности, соответствия предъявляемым требованиям, характера внутренних и внешних связей. Обследование предполагает целенаправленное и планомерное изучение объекта согласно предполагаемой программе.

Обследование, связанное с выездом группы исследователей на место расположения объекта, называется **экспедицией**.

Можно выделить несколько *видов обследования*:

- *разведывательное* (пилотажное, зондирующее) обследование связано с апробированием отобранных методик, предварительной ориентацией в объекте ;

- *частичное* обследование — проводится с целью изучения отдельных сфер, звеньев, блоков объекта или же выяснения отдельных сквозных проблемных вопросов, например, отношения родителей к введению оплаты некоторых образовательных услуг, если предполагается разностороннее изучение состояния образования в связи с реализацией российского закона об образовании;

- *комплексное* обследование — изучение объекта во всей его полноте на основе предварительных представлений о необходимом объеме изучения и последовательного (систематического) изучения его компонентов.

Любое обследование должно производиться по заранее намеченной схеме или программе и включать три *основных этапа*:

- ✓ сбор информации;
- ✓ обработка информации;
- ✓ систематизация информации и подведение итогов (конструирование выводов).

Сбор информации требует тщательной подготовки. Составляется общая схема, отражающая характер и объем необходимой информации, способы получения, источники, последовательность работы с ней. Определяется методический инструментарий и прежде всего – методы и исследовательская документация. В процессе сбора информации широко используются такие методы, как наблюдение, интервью, анкетирование, коллективные собеседования, диагностические ситуации, изучение документации, экспертная оценка и некоторые другие. Для документального обеспечения работы разрабатываются различные анкеты, бланки-интервью, формы и карточки наблюдений, листы экспертных оценок и др. определяются виды и объем выборки, способы контактов с респондентами, время и место наблюдения и беседы, способы инструктажа исполнителей. Все эти процедуры необходимо зафиксировать в рабочем плане обследования.

Собранная информация должна быть систематизирована согласно заранее определенным критериям и обработана на основе определенных логических схем вручную или с помощью ЭВМ, если вопросники были стандартизированы.

Подведение итогов и выводы связаны с интерпретацией, объяснением, истолкованием собранной информации, воссозданием общей картины, определением уровня функционирования и развития исследуемого объекта.

Методика анализа и обобщения передового опыта используется при поиске новых подходов и методик. Передовой опыт в социально-педагогической практике, как правило, складывается исходя из практических, прикладных, а не исследовательских задач.

Метод опытной работы — это специально поставленный опыт, проводящийся по заранее разработанной программе или проекту. Опытная работа обеспечивает проверку на практике исследовательских проектов, воплощающих идеи и замыслы преобразования.

Экспериментом в науке называется изменение или воспроизведение явления с целью изучения его в наиболее благоприятных, четко фиксируемых и контролируемых условиях. Характерными чертами эксперимента являются запланированное вмешательство человека в изучаемое явление, возможность многократного воспроизведения исследуемых явлений, относительно точного измерения их параметров. Меняя, варьируя отдельные факторы и условия, можно выявить именно их влияния на результат.

Лекция 1.6. История развития социальной педагогики как науки

Термин «социальная педагогика» был введен в 1844 году. Автором этого термина в одних источниках называют К.Магера, в других А. Дистервега. Однако наибольшее распространение этот термин получил в XX веке.

Педагогика возникла и развивалась как теория и методика воспитания детей в учебно-воспитательных учреждениях. С конца XVIII века, когда в качестве относительно самостоятельного этапа развития личности постепенно стал выделяться ранний юношеский возраст, юноши и девушки также стали объектом внимания педагогики.

Во второй половине XIX века начинает расширяться заказ педагогике и системе общественного воспитания. В него последовательно включается воспитание молодежи и более старших возрастных групп. Адаптация и перевоспитание представителей всех возрастных категорий, зачастую не вписывающихся в социальную систему или нарушающих установленные в ней нормы.

Расширение заказа было связано с теми социокультурными процессами, которые происходили в Европе и Америке. Индустриализация породила массовую миграцию сельского населения в города, где оно оказалось неприспособленным к жизни в новых условиях, зачастую не могло создать полноценных семей и дало всплеск преступности, аморального поведения, став основным поставщиком беспризорных, бродяг и нищих. В Америке положение усугублялось массовой миграцией из преимущественно слаборазвитых регионов Европы, а затем и Южной Америки.

Урбанизация в Европе совпала со становлением национальных государств, а в Северной Америке – с формированием американской нации. И то и другое объективно требовало культивирования определенных ценностей во всех социальных слоях, во всех возрастных группах населения.

Церковь как традиционный воспитатель, хотя и продолжала играть существенную роль в жизни человека, утратила монопольные позиции в сфере морали и воспитания.

Образовался вакуум, который необходимо было заполнить. Это и попытались сделать некоторые педагоги, начать разрабатывать социальную педагогику.

В немецкой литературе прослеживаются две различные трактовки социальной педагогики:

✓ как нечто общее с социальной стороной воспитания (К.Магер). Речь идет о социальном аспекте воспитания;

✓ как *педагогическая помощь* в определенных социальных условиях, ситуациях (А.Дистервег). Здесь подчеркнут педагогический аспект развития.

Представители первого подхода: К.Магер, П.Наторп, Э.Борнеманн, Ф.Шлипер, Д.Пегелер и др.

Пауль Наторп, рассматривая социальную педагогику как часть, аспект общей педагогики, выделил три ее основные функции:

✓ первая связана с половой жизнью ребенка, которая раскрывается в нем в кругу семьи и в контакте с ближайшим окружением;

✓ вторая - с волей, которая формируется в школе и связана с передачей знания; при этом у ребенка развиваются эмоциональные, социальные и моторные способности;

✓ третья – с разумом, который раскрывается в общности.

Э.Борнеманн, рассматривая социальную педагогику как науку, объединяющую лечебную педагогику, экономическую педагогику и др., ставит перед ней следующие задачи:

✓ способствовать развитию индивидуальной самостоятельности в социальных группах и социальной общности;

✓ заботится о культуре и гуманистическом развитии общества.

Второй подход отражен в трудах А.Дистервега, Г.Нойля, Г.Боймера, К.Молленгауэра и др.

Герман Нойль (1879-1960) видел задачу социальной педагогики в экстренной помощи, которая необходима в том случае, если семья и школа не могут по каким-либо причинам выполнять свои функции.

Гертруда Боймер считала социальную педагогику не принципом, а составной частью педагогики. Все, что не относится к воспитанию в школе и семье, есть проблема социальной педагогики.

К.Молленгауэр говорил о необходимости создания третьего пространства воспитания (кроме семьи и школы) – государственной помощи. При этом социальная педагогика, считал он, должна иметь дело не с передачей культурного содержания, а исключительно с решением проблем, возникающих в процессе развития и включения в общество подрастающего поколения.

Идеи А. Дистервега и П. Наторпа лишь на первый взгляд кажутся противоположными друг другу. Призывы А. Дистервега вполне укладываются в концепцию П. Наторпа об общей педагогизации общества как средства культурного развития народа. Независимо от субъективных намерений их авторов, социально-педагогические идеи А. Дистервега и П. Наторпа были отражением общедемократических и гуманистических устремлений передовых людей того времени в Европе и России.

Многое из того, что вкладывали в словосочетание «социальная педагогика» А. Дистервег и П. Наторп, содержалось еще в педагогических воззрениях и практической деятельности их предшественников — педагогов различных стран и народов, начиная с древних времен.

В условиях первобытно-общинных порядков возникали элементы обучающе-воспитательной деятельности, охватывающей всех членов общества — детей и взрослых, и рассчитанной не только на трудовую, но и на социально-идеологическую подготовку. Уже в те времена старшее поколение беспокоилось о возвращении не просто трудоспособных, но и одновременно верных и стойких членов родо-племенного социума.

В древнем мире зарождаются идеи и традиции учета социальных факторов в процессе обучения и воспитания членов общества. В V веке до н.э. Демокрит говорил о зависимости воспитания от общественных условий, Платон (V—IV вв. до н. э.) считал воспитание условием развития человека от рождения до смерти, а также связывал судьбу общества с образовательно-воспитательным развитием всех его граждан. Аристотель (IV в. до н. э.) выдвинул идею необходимости единства физического, умственного и нравственного развития человека. Известный римский ритор М. Квинтилиан (I в. н. э.) в своем педагогическом сочинении «О воспитании оратора» заметил, что условия семейной жизни, включая языковое общение внутри семьи, влияют на развитие человека в целом, ораторские способности в особенности.

Существовавшие в античное время системы обучения и воспитания имели четкую социальную и идеологическую направленность, в которой отражались характер государства, особенности его социально-экономической и политической жизни. Примерами могут быть знаменитые спартанская и афинская системы воспитания, различия между которыми определялись различием в общественных и политико-идеологических порядках.

В период Средневековья система образования и воспитания носила четко выраженный сословно-идеологический характер, который в эту эпоху в большой мере определялся религией и церковью. Но уже в конце Средневековья и в период Возрождения начинает утверждаться идеология гуманизма и освобождения человека от сословных зависимостей. Т. Мор в книге «Утопия» и Т. Кампанелла в книге «Город солнца» выступают уже с идеями бессословного обучения и воспитания, господствующей ценностью провозглашается земная жизнь во всем доступном для того времени многообразии.

В новое время по мере утверждения буржуазных порядков и осознания познавательной и экспериментально-практической деятельности человека как фактора общественного развития реанимируется известная идея Платона об обучении человека «от колыбели до могилы», появляются концепции *прагматического воспитания*. В педагогических сочинениях Я.А. Коменского развивается концепция пампедии — непрерывного овладения каждым человеком на протяжении всей жизни пансофией. В книге Дж. Локка «Мысли о воспитании» в соответствии с нарождающейся системой буржуазных ценностей излагается программа обучения и воспитания будущего джентльмена, содержание которой носит реальный характер и облегчает ему вхождение в жизнь.

В XVIII в., названном веком Просвещения, в сознании общества утверждается мысль о том, что обучение и воспитание являются созидательно-преобразующим фактором развития общества, а человек должен быть всегда целью, а не средством развития в соответствии с ценностями свободы, равенства и братства. На этой почве активно развивается концепция свободного воспитания, идея «выведения» новой породы людей и преобразования на этой основе общества.

С конца XVIII в. все более усиливается внимание теоретиков и практиков педагогики к вопросам обучения и воспитания широких слоев населения, преодоления влияния схоластики и сближения содержания образования с жизнью. Среди педагогов такого направления выделяется в эти годы деятельность швейцарского педагога И. Песталоцци. Его учение о роли труда в воспитании и саморазвитии ребенка, создание слогаобразующего способа обучения сделали доступным обучение грамоте ребенка в любой семье. Его личная педагогическая работа с сиротами, для которых он на свои личные деньги приобретал дома, превращая их в школы-интернаты, ознаменовали новое качество в содержании и методах обучения и воспитания, оказавших плодотворное воздействие на развитие педагогической теории и практики, общества в целом.

В XIX веке развитие фабрично-заводского производства, прокатившиеся по Европе войны, революционные выступления рабочих и крестьянских масс, национально-освободительные движения и многие другие события и факторы сделали неизбежными демократические тенденции в области культуры и образования. Господствующие круги передовых стран вынуждены были в известной мере содействовать развитию системы образования для народных низов.

В педагогической теории и практике потребности в демократизации образования и наполнении его реальным содержанием, соответствующим достигнутому уровню культуры, нашли выражение в педагогических воззрениях в идеях теоретиков так называемой «педагогике реформ», представленной Г. Кершенштейнером, В. Лайем, Дж. Дьюи и другими педагогами в конце XIX — начале XX вв.

Г. Кершенштейнер выдвинул концепцию *«гражданского воспитания»*, согласно которой народная «трудовая» школа должна учить детей безусловно повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей социальному происхождению. В. Лай предложил «педагогику действия», основанную на формуле «воздействие — реакция», в соответствии с которой воспитание и обучение рассматривается как система внешних воздействий на учащихся и их ответных реакций в виде занятий рисованием, лепкой, моделированием, черчением, музыкой, танцами, различными устными и письменными работами, ухода за животными и т.п. Дж. Дьюи явился основоположником «прагматической педагогики», согласно которой умственно развиваться ребенок или взрослый должен в зависимости от своих интеллектуальных импульсов и склонностей, полученных им по наследству. При воспитании ребенка необходимо учитывать подобного рода наследственность, а также полученный им в семье, в своей социальной среде практический опыт. Школа будущего, по Дж. Дьюи, должна быть органически связана с социально-экономическими потребностями общества.

В XX в. проблемы социализации молодежи приобретают не только общенациональный, но международный характер. Обучение и воспитание, в частности социальное воспитание, стали рассматриваться правящими кругами в качестве средства не только развития человека как индивида, но и как члена социума, в качестве способа стабилизации господствующих социальных, политических и идеологических порядков. В соответствии с таким подходом во многих развитых странах разрабатываются государственные программы образования и культурного развития всех членов общества. Руководители государств и политических организаций и движений в обязательном порядке включают вопросы образования и культуры в свои программы действий, предвыборные платформы.

Эти тенденции нашли выражение в педагогических концепциях и экспериментах. Обучение и воспитание все чаще оцениваются и разрабатываются как целенаправленные средства осуществления социализации человека на протяжении всего возрастного развития. Ставится задача, чтобы каждый человек все больше осознавал глобальные масштабы своей деятельности, формировал планетарное сознание, ощущал личную ответственность за будущее человеческой цивилизации.

Большой вклад в такое понимание обучения и воспитания внесли теоретики педагогической антропологии М. Шелер, Хельмут Плеснер, О.Ф. Больнов и др. Изданные в разное время работы этих теоретиков помогли общественности осознать обучение и воспитание как своеобразный фундаментальный факт бытия. Было признано, что человеческая сущность должна изменяться, что цель воспитания не простое дополнение к сущности человека, а изначально присущее человеческому бытию качество.

Г. Рот, И. Дерболов, Е. Финк и другие ученые поставили вопрос о необходимости исследования форм обучения и воспитания с точки зрения процессов взросления, а также таких феноменов человеческого существования, как зрелость, любовь, смерть, а также работа, игра и т.д.

Под влиянием подобных идей педагогика неуклонно выходила за рамки школы и детско-юношеского возраста ее объектов. Е. Молленхауэр видел задачу педагогики в том, чтобы оказать молодежи помощь в быстрой адаптации к социальной системе и противостоянии негативным отклонениям от норм поведения. Г. Парафенберг призвал распространить влияние педагогики на население всех возрастов, а Х. Мискес дополнил этот призыв идеей разработки геронтологии как науки об образовательно-воспитательной работе с пожилыми и престарелыми людьми.

В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах так называемой системы социального образования, то есть обучения и воспитания «аномальных людей». Во второй половине прошлого столетия в западноевропейских странах на смену старой парадигмы общественно-государственного сознания «полноценное большинство — неполноценное меньшинство» приходит новое — «единое общество, включающее людей с различными проблемами». В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. В этом контексте закладываются основы формирования новой культурной нормы: уважение различий между людьми, признание всех людей обучаемыми независимо от степени и тяжести нарушения в их развитии.

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

С древних времен на Руси создавались руководства морального характера, определяющие поведение человека в семье, обществе, его взаимоотношения с другими людьми, — с конца XVI века их называют «домостроями». В одном из таких руководств — «Почтениях и показаниях всякому православному христианину» — выделена была специальная глава «Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе Божиим», в которой в качестве главного средства воспитания детей «всякому порядку» названы дом, семья, живой пример родителей. Эти идеи были развиты в таких известных педагогических сочинениях XVII в., как «Гражданство обычаев детских» Епифания Славинецкого и книгах Симеона Полоцкого «Обед душевный» и «Вечеря душевная».

Семья в России долгое время была основным воспитателем. Система государственных школ, созданная к концу XVIII в., была ориентирована только на обучение, в ней недооценивались задачи формирования личности ребенка. Поэтому и в XIX в. среди педагогических тем приоритетное место занимали вопросы воспитания и обучения детей в семье, которой придавалась роль зна-

чимого фактора развития человека. О роли семьи в воспитании детей писали В.Г. Белинский, А.И. Герцен, В.Н. Шелгунов и другие передовые люди России прошлого века. Особый вклад внес П.Ф. Лесгафт. В труде «Семейное воспитание ребенка и его значение» он обосновал цели, задачи, содержание и методы семейного воспитания. Провозглашенные им принципы — индивидуальный подход, уважение личности ребенка, развитие его самостоятельности и творчества, учет влияния взрослых и семейной сферы — закрепились в педагогике семейного воспитания.

С именем П.Ф. Каптерева связана постановка проблемы соединения семейного и общественного воспитания. Он выступал за организацию яслей и приютов для детей рабочих и крестьян, детских садов и семейных школ для детей «достаточных классов», под его редакторством издавалась «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», он был инициатором и организатором первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию в 1912-1913 гг. в Петербурге.

В XIX веке было заложено начало традиции соединения обучения с жизнью, наполнения его содержания идеями гражданской ответственности и социальной активности. Одним из известных педагогов России Н.И. Пироговым в начале 60-х годов был поставлен вопрос об изменении содержания образования в соответствии с тенденциями развития науки и общества.

К.Д. Ушинский первый поставил вопрос о целостности формирования личности в процессе обучения и воспитания; подчеркивал большую роль в этом процессе «непреднамеренных воспитателей» — природы, семьи, школы, общества, народа, его религии и его языка, словом природы и истории в обширнейшем смысле этих понятий. Правильно осуществляемое воспитание вырабатывает у человека, по его мысли, активность, которая позволяет не только не поддаваться отрицательным влияниям окружающей среды, но и бороться с ними.

В истории педагогической мысли и практики России важное место издавна занимала забота о *сиротах и обездоленных* — тех группах детей, обучающее - воспитательную работу с которыми А. Дистервег назвал социальной педагогикой.

Еще князь Владимир Красное Солнышко возложил в 996 г. призрение детей-сирот на духовенство. Князь Ярослав Мудрый учредил для сирот училище, где призревались и обучались на его средства 300 юношей. Князь Владимир Мономах в известном своем «Поучении...» учил: «Всего же паче убогих не забывайте, но... по силе кормите, снабдите сироту».

При Иване Грозном призрение сирот было включено в круг задач органов государственного управления, в частности был создан Церковный патриарший приказ, который ведал сиротскими делами. При Алексее Михайловиче были созданы приказы общественного призрения сирот, а также «сирых и убогих».

В 1682 г. был издан указ Федора Алексеевича об открытии специальных домов для нищих детей (безродных сирот), где их обучали грамоте и занятиям, которые «во всяких случаях нужны и потребны». Но сравнительно широкий размах государственная политика воспитания детей-сирот приобрела в XVIII в.

В 1706 г. новгородский митрополит Иов построил за собственный счет при Холмоло — Успенском монастыре воспитательный дом для «незаконно-рожденных и всяких подкидных младенцев», а в 1715 г. Петр I издал Указ,

предписывающий устраивать в Москве и других городах России госпитали для незаконнорожденных детей. Из этих госпиталей детей затем передавали в учение к мастеру, в услужение в семьи горожан или по деревням в крестьянские семьи. Эта форма воспитания детей-сирот широко практиковалась в России в конце XVIII — начале XIX в.

Оживление внимания государства к детям-сиротам после Петра I произошло при Екатерине I I. В апреле 1764 г. был открыт Московский воспитательный дом, который был построен «общим подаением христолюбивцев». По замыслу его инициаторов И.И. Бецкого и А.А. Барсова, в этом и других воспитательных домах надлежало создать «третье сословие» — «новую породу людей», способных служить отечеству «делами рук своих в различных искусствах и ремеслах». Все мальчики и девочки с 7 до 11 лет ежедневно, но по одному часу в день занимались в школе, с 11 до 14 лет обучались ремеслам, тамошнему мастерству. В 15—16 лет воспитанники готовились к выходу из воспитательного дома. Питомцы с «природными» дарованиями обучались иностранным языкам, готовились к аптекарскому делу и рисованию. Вышедшие из стен воспитательного дома молодые люди становились вольными. Одаренные юноши могли поступать в Московский университет, а девушки в Смольный институт благородных девиц.

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

Особую активность в благотворительной деятельности по устройству детей-сирот проявила супруга Павла I Мария Федоровна, которая слыла «министром благотворительности», так как особенно заботилась о вдовах, сиротах, слепых и глухонемых. Она была назначена начальником Воспитательного общества благородных девиц, а позже воспитательных домов. По ее предложению, детей из воспитательных домов отдавали на воспитание в «государственные деревни» крестьянам «доброго поведения» до 11 лет для мальчиков и до 15 лет для девочек. За воспитанием этих детишек в крестьянских семьях был установлен надзор, который осуществлялся подобранными Марией Федоровной инспекторами. Александр I предоставил особую попечению императрицы также все женские учебные заведения. При содействии Марии Федоровны были открыты педагогические классы при воспитательных домах и пединтернские классы в женских институтах, которые готовили учительниц и гувернанток.

После смерти императрицы было учреждено Ведомство учреждений Императрицы Марии, которое ведало не только призрением бедных и сирот, но и институтами благородных девиц, женскими училищами, гимназиями, школами для глухих и слепых, детскими приютами и сиротскими институтами.

Еще в конце 30-х годов XIX в. были созданы Московский и Гатчинский сиротские институты. В Московском институте воспитывались только девочки, которые готовились быть домашними воспитательницами и наставницами, а в Гатчинском — только мальчики, которые готовились к работе домашними учителями, а позднее — правоведами и канцелярскими служащими.

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

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

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

Одновременно в те же годы активно развивались и благотворительные формы заботы об обездоленных детях, детях-сиротах. Ею занимались не только различные общества, такие, как Дамское попечительское общество, Попечительство о народной трезвости, Общество об испорченных детях и т.п., но и частные лица.

Во второй половине XIX в. широкое распространение получили городские и сельские ясли-приюты, были приюты даже для детей арестантов.

В начале XX в. на развитии обучения и воспитания в России сказалось влияние демократического и революционного движений. Стали больше обращать внимание на детей рабочих и крестьян в целом. Открываются народные рабочие классы на окраинах, народные университеты, бесплатные народные библиотеки, детские сады для детей бедноты, воскресные школы и учительские курсы. Большую помощь оказали в этом благородном деле такие общественные организации, как Всенародный союз учителей, Московский и Петербургский комитеты грамотности, Московское и Петербургское общества попечения больных и бедных детей. Широкой известностью в те годы пользовались Пречистенские рабочие курсы, Университет А. Шанявского в Москве.

В те же годы создаются детские колонии, инициатором которых была Е.Н. Орлова, создавшая еще в 1887 г. в своем имении первую такую форму занятости детей. В 1908 г. Е.С. Петуховой впервые организуются вспомогательные классы для умственно отсталых детей и классы для педагогически запущенных детей при Ольгинско-Пятницком городском училище в Москве. Еще в 70-х годах XIX в. возникли детские отряды «Атаман-разбойник», «Юные рыцари» и другие, члены которых занимались физическим закалыванием, учились спасать утопающих на воде, оказывать первую медицинскую по-

мощь, устраивали различные игры. В 1909 г. в Царском селе О.И. Пантюховым организуется первое скаутское звено, вскоре разросшееся в отряд. Число таких отрядов через несколько лет увеличилось настолько, что в 1914 г. было организовано «Российское общество содействия мальчикам-разведчикам», в 1915 и 1916 гг. были проведены съезды, а в 1917г. — «летний лагерь» скаутов со всей России. Скаутские отряды действовали в Москве, Петрограде, Киеве, Астрахани, Воронеже, Архангельске, Кисловодске, Анапе и других городах.

В начале XX в. широкое распространение получили идеи свободного воспитания, поборниками которых были, в частности, К.Н. Венцель и С.Т. Шацкий. К.Н. Венцель создал нового типа учебно-воспитательные учреждения — «Дом свободного ребенка», «Общество друзей естественного воспитания», «Родительский клуб», «Музей образцовых детских игрушек», в которых весь учебно-воспитательный процесс планировался таким образом, чтобы, по его словам, создать ребенку условия для развития дремлющих в нем творческих сил на основе самоуправления, интереса и любознательности. В 1905 г. К.Н. Венцель поднимает вопрос о создании в России Великой хартии для защиты детей. В годы гражданской войны он выступает за создание Интернационала учащихся и разрабатывает Декларацию прав ребенка.

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

В советский период педагогическая деятельность принимает вид единой общегосударственной системы, охватывающей все слои населения. В стране были решены такие социально-педагогические задачи, как ликвидация неграмотности и беспризорничества, создание новой по содержанию системы образования, которая была доступна на бесплатной основе каждому члену общества, введение всеобщего среднего образования.

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

детские городки, пионерские дома, фабрично-заводская система ученичества и т.п. Особой оценки заслуживает деятельность Советского государства по оказанию помощи сиротам и обездоленным детям в годы Великой Отечественной войны.

В этой связи большой интерес представляют идеи и опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского и А.С. Макаренко. Эти выдающиеся педагоги преследовали цель воспитания нового человека, честного и инициативного труженика, образованного и высокоморального коллективиста. Их идеи и практика были рассчитаны на то, чтобы оторвать детей от неблагоприятной среды и создать условия для развития у них положительных моральных качеств и способностей, адекватных целям создавшегося социалистического общества.

С.Т. Шацкий продолжал трудиться над разработкой идеи влияния окружающей среды на формирование личности ребенка, с одной стороны, влияния ребенка на окружающую среду, с другой стороны. На своей Опытной станции, которая в советское время получила статус Государственной первой опытной станции Наркомпроса, он отработывал систему трудового и эстетического воспитания, содержание и принципы трудового обучения, связи школы с окружающей средой и т.д. На основе этих разработок создавались программы для других опытных станций и опытно-показательных школ.

В.Н. Сорока-Росинский в 1918—1925 гг. возглавлял школу для трудно-воспитуемых им. Ф.М. Достоевского в Петрограде, художественное описание которой дано бывшими ее воспитанниками Г. Белых и Л. Пантелеевым в книге «Республика ШКИД». Исходным принципом деятельности этой школы было отношение к трудновоспитуемому, как к формирующейся личности, а главными средствами — коллективный и четко организованный труд, который никогда не применялся как наказание, а также детское самоуправление. В.Н. Сорока-Росинский сформулировал в качестве основного принципа новой педагогики коллектива не наказание, а «добровольчество».

А.С. Макаренко в 1920—1928 гг. возглавлял колонию для несовершеннолетних преступников, а позднее трудовую колонию им. Ф.Э. Дзержинского. В основу своей работы и работы коллектива педагогов и воспитанников он положил принципы равенства прав и обязанностей обеих сторон, четкой организации труда, учета общественного мнения в лице совета командиров и общего собрания воспитанников. Опыт работы в колонии и трудовой коммуне А.С. Макаренко описал в книгах «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30-х годов», «Методика организации воспитательного процесса» и др. В них он изложил свое понимание коммунистического воспитания его содержания и метода; его теория коллективистской педагогики пронизана уважением к человеку. «Как можно больше уважения к человеку, больше требования к нему», — призывал он педагогов и родителей. Главными принципами этой педагогики он считал организацию коллектива, труд, соревнование, поощрение и наказание, систему перспективных линий.

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

Интерес к проблематике, характерной для социальной педагогики, обострился в России в 70-е гг. XX века, что было связано с очередным кризисом системы воспитания. В первую очередь этот интерес был вызван появлением различных вариантов работы с детьми по месту жительства и в разработке соответствующих методических рекомендаций (В.Г.Бочарова, М.М.Плоткин и др.). Несколько позже, уже в 80-е года, на Урале М.А.Галагузова, а также В.Д.Семенов и его коллеги наряду с изучением опыта МЖК (молодежные жилищные комплексы) и СПК (социально-педагогические комплексы) приступают к теоретическим изысканиям в сфере собственно социальной педагогики, возрождая у нас и это понятие, и само направление исследований.

В 90-е годы в России возникают новые социально-экономические, политические и социокультурные условия, среди которых выделяются демократизация и плюрализм, редуцирование роли государства в обществе, углубление экономических и социальных различий, переосмысление прав, обязанностей и смысла жизни человека, акцент на потребностях и интересах индивида и семьи. В российском обществе ведется разработка новых социально-идеологических ориентиров, в соответствии с которыми создается новая система обучения и воспитания, культурно-просветительной деятельности в стране.

В современных условиях потребность в социально-педагогической теории и практике не исчезла, а, напротив, усилилась, потому что, с одной стороны, усиливается роль социальных факторов в жизни общества и отдельных людей, а с другой — не уменьшается, а увеличивается число детей и взрослых, которые нуждаются в социальной защите вообще, в оказании социально-педагогической помощи в особенности. В российском обществе развиваются процессы распада семьи, растет число обездоленных, а также не получающих необходимую обучающе-воспитательную помощь детей.

Все это требует активизации работы всего общества, специалистов в области воспитания и обучения по разработке социально-педагогической теории и практики применительно к современному этапу развития общества.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте назначение социальной педагогики как отрасли знания.
2. Каковы предмет и объект социальной педагогики?
3. Раскройте связь социальной педагогики и других отраслей педагогики, человеко- и обществознания..
4. Охарактеризуйте функции и задачи социальной педагогики.
5. Какова взаимосвязь педагогических принципов и принципов социальной педагогики?
6. Раскройте принцип природосообразности для социальной педагогики.
7. В чем особенности принципа культуросообразности и его значение для социальной педагогики?
8. Какова сущность принципа гуманизма?
9. Охарактеризуйте основные категории и понятия социальной педагогики.

10. Назовите и поясните основные методы социально-педагогического исследования. В чем отличие эксперимента от опытной работы?

11. Выделите основные тенденции и этапы развития социально-педагогической мысли и практики в истории общества за рубежом.

12. В чем принципиальное различие между двумя трактовками социальной педагогики, которые существовали в зарубежной литературе в XIX в.?

13. Как развивалась социально-педагогическая практика в России IX-XVII вв.?

14. Каковы основные формы и направления социально-педагогической деятельности в России в XIX в.?

15. В чем состоит вклад К.Д.Ушинского, П.Ф.Лесгафта, П.Ф.Каптерева, К.Н.Вентцеля в развитие социальной педагогики?

16. Как развивалась социально-педагогическая теория и практика в XX веке? Проанализируйте основные социально-педагогические идеи В.Н.Сорока-Росинского, С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко.

Литература

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М., 2001.

2. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики. /Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002

3.История социальной педагогики. /Под общ.ред. М.А.Галагузовой. – М.: «Владос», 2000.

4.Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М.: Гардарики, 2003.

5.Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.

6.Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 2000.

7. Социальная педагогика./Под ред. В.А.Никитина. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002.

8.Социальная педагогика: Курс лекций /Под общ.ред. М.А.Галагузовой. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000.

Тема 2. Социализация как социально-педагогическое явление

Лекция 2.1. Социализация как социально-педагогическое явление

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

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

Социализация рассматривается как *процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности.*

✓ Как *процесс* она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей.

✓ Как *условие* — свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности.

✓ Как *проявление* — это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития.

✓ Как *результат* она является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом. Ребенок в своем развитии может отставать или опережать своих сверстников. В этом случае социализация как результат характеризует социальный статус ребенка по отношению к его сверстникам.

Социальные ценности рассматриваются в широком и узком смысле. В широком смысле они определяют наиболее значимые общественные явления и факты реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальных групп и личности. В более узком смысле — это нравственные и эстетические императивы (требования), выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания.

Социальный опыт представляет собой совокупность социальных знаний и усвоенных умений и навыков жизнедеятельности личности в определенном социуме. Он включает различные проявления человека в сферах познания среды и самопознания, взаимодействия с другими людьми, профессиональной деятельности, выполнения различных социальных ролей.

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

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

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

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

Сторонники *биогенного (биогенетического)* направления считают, что развитие человека предопределено наследственностью. Именно от нее зависит,

кем может стать в будущем этот человек. С позиции науки такой подход не имеет достаточных оснований. Наследственность определяет только возможное, но не достаточное для социального развития личности. Нужны еще соответствующие условия для их реализации и порой значительное личное участие человека.

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

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

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

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

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

ние организма создает настроение, желание и способность проявлять себя в определенной деятельности. Негативное (нездоровое) состояние сказывается на желаниях, интересах и способности проявлять естественную для человека активность.

Средовые факторы характеризуют нетипичные для данного человека условия, влияющие на его способность проявлять естественную активность. К таким факторам относятся преимущественно: новизна обстановки; давление со стороны коллектива, группы, отдельной личности.

Воспитательные факторы характеризуют результат или особенности воспитательной деятельности, негативно сказывающиеся на самопроявлении человека. Такая воспитательная деятельность может формировать определенную активность, не соответствующую возможностям ребенка и сдерживающую его проявление в какой-либо обстановке, в присутствии определенных лиц.

Десоциализация может играть положительную или отрицательную роль в жизни и социальном развитии ребенка.

Положительная роль заключается в том, что она помогает человеку избавиться от негативного социального опыта; способствует приобретению нового опыта, расширению его социальных возможностей. Данный фактор активно используется в воспитании человека, в исправительной и перевоспитательной работе с ним.

Отрицательная (негативная) роль десoциализации заключается в том, что человек теряет накопленный позитивный социальный опыт, необходимый ему для естественной самореализации. Она негативно сказывается на профессиональной деятельности человека, на его самопроявлении в естественных для него условиях.

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

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

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

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

Выделяют различные *виды социализации*, в процессе которых усваиваются социальные роли. К основным из них относят: *полоролевою, семейно-бытовую, профессионально-трудовую, субкультурно-групповую*.

Полоролевая социализация представляет собой освоение человеком опыта социального поведения в соответствии с его половой принадлежностью и проявлением его в повседневной жизни в зависимости от возраста и изменяющихся вместе с ним социального положения и роли в обществе (мальчик или девочка, невеста или жених, муж или жена, отец или мать и пр.).

Семейно-бытовая роль — исполнение человеком социальной роли в соответствии с социальным положением в семье. Она проявляется в усвоении и проявлении опыта семейной жизни, укреплении семейных отношений, ведении хозяйства, воспитании детей.

Профессионально-трудовая роль осуществляется на основе социального опыта выполнения человеком определенной профессиональной деятельности.

Субкультурно-групповая роль — это социальная роль, которую он усвоил и которая своеобразно проявляется с учетом культуры среды, где он жил, учился, общался, трудился. Каждый регион имеет социокультурные особенности поведения, общения, речи, что способствует формированию своеобразия социума. Субкультурно-групповая роль отличает людей различных регионов, национальной и религиозной принадлежности, социального окружения, возраста, профессиональной деятельности и пр.

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

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

б) *вторичная идентификация* — проявление защитного механизма.

По Фрейду, маленький ребенок старается отождествлять себя с наиболее значимой для него личностью. Он копирует некоторые особенности поведения таких лиц. Ребенок идентифицирует себя с любимым человеком или с людьми, которых он ненавидит или которым завидует;

в) *идентификация применительно к взрослому человеку* связана с невротическим симптомом. Субъект из-за желания оказаться в положении объекта психологически вживается в его состояние, болезненно переживая его.

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

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

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

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

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

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

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

Лекция 2.2. Сущность и задачи социализации

В социализации как процессе выделяют две фазы: социальную адаптацию и интеграцию.

Социальная адаптация означает приспособление индивида к реально существующим условиям среды его обитания, ролевым функциям, социальным нормам, социальным группам и социальным организациям, социальным институтам, выступающим в качестве среды жизнедеятельности.

Интеграция предполагает осознанное включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека. Иначе говоря, происходят, во-первых, преобразование предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания; во-вторых, превращение интерпсихологических (межличностных отношений) в интрапсихологические (внутриличностные) отношения с самим собой. Такого рода преобразования способствуют критической оценке собственного поведения индивида и отношений в социуме, что в первую очередь, побуждает к корректировке своих действий и преобразованию реальной действительности.

Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества.

Приспособление (социальная адаптация) - процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (Ж. Пиаже, Р. Мергтон). 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 с реальностями социальной среды. Таким образом, *адаптация - это 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*). Таким образом, *обособление - это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.*

Из сказанного следует, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый *конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе.* Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления.

Изложенное понимание сущности социализации справедливо в рамках субъект-субъектного подхода. В рамках субъект-объектного подхода сущность социализации трактуется только как адаптация человека в обществе, как процесс и результат становления индивида социальным существом.

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.

В целом процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих:

✓ стихийной социализации человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни *общества*, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;

✓ относительно направляемой социализации, когда *государство* предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных возра-

тных групп (определяя обязательный минимум образования, возраст его начала, сроки службы в армии и т. д.);

✓ относительно социально контролируемой социализации (воспитания) - планомерного создания *обществом* и *государством* правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека;

✓ более или менее сознательного самоизменения человека, имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор (самостроительства, самосовершенствования, саморазрушения), в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям жизни.

В определенной мере условно мной были выделены три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе или этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

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, кинесического языка (жесты, позы, мимика, пантомимика), связанные с телом и полоролевым поведением;

✓ развить и (или) реализовать физические и сексуальные задатки;

✓ вести здоровый образ жизни, адекватный полу и возрасту (гигиена, режим, питание, способы сохранения здоровья и оздоровления организма, физического саморазвития, управления 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.).

Социально-культурные задачи - познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые - 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 культуры, 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.

Задачи социально-культурного ряда имеют как бы два слоя. С одной стороны, это задачи, предъявляемые человеку в вербализованной форме институтами общества и государства. С другой - задачи, воспринимаемые им из социальной практики, нравов, обычаев, психологических стереотипов непосредственного окружения. Причем эти два слоя не совпадают между собой и в большей или меньшей степени противоречат друг другу. Кроме того, и тот и другой

слой может не осознаваться человеком или осознаваться частично, а нередко в той или иной мере искаженно.

Социально-психологические задачи - это становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфические 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, а перед юношей - тех, от которых зависят мировоззрение, определение своего места в мире и т. п.

Самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни. Так, в младшем школьном возрасте ребенку необходимо найти индивидуально приемлемую и социально одобряемую позицию в новой социальной ситуации - ситуации поступления в школу. Он должен определить отношения со сверстниками и взрослыми, перестроить в связи с этим уже имеющиеся у него системы отношений. 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.

Что же касается определения планов на различные отрезки будущей жизни, то, во-первых, речь идет о решении задач ближайшего будущего. Например, если в среде сверстников считается престижным иметь определенный интерес и реализовывать его в какой-либо деятельности, то встает задача, как можно быстрее найти такой интерес и способы его реализации. Во-вторых, речь идет о решении задач более отдаленного будущего: выбор профессии (он может неоднократно меняться), определение стиля будущей жизни. Уже подростки нередко представляют себе, где и как они будут путешествовать, став взрослыми, а юноши имеют представления о своем будущем жилище, свободном времяпрепровождении и т. д.

Самореализация предполагает реализацию человеком активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и (или) взаимоотношений. При этом необходимо, чтобы успешность этой реализации признавалась и одобрялась значимыми для человека лицами. Самореализация может иметь разнообразные формы. Они могут быть социально ценными, социально полезными, социально приемлемыми, а также асоциальными и антисоциальными.

Самоутверждение - достижение человеком субъективной удовлетворенности результатом и (или) процессом самореализации.

Подчеркнем еще раз, возрастные задачи - объективны. Для решения задач человек ставит (или не ставит) перед собой цели, достижение которых ведет к их решению. В зависимости от того, насколько полно и адекватно осознаны или почувствованы задачи, и от ряда других обстоятельств, цели человека могут быть более или менее адекватны возрастным задачам.

Выдвигаемые цели могут более или менее соответствовать личностным ресурсам, необходимым для их достижения.

Например, подросток, решая задачу естественно-культурного ряда - соответствовать образу мужчины, ставит перед собой цель значительно увеличить свою мускульную силу, что в принципе вполне реально. Другой вариант: старшеклассник для решения задачи самоутверждения может ставить перед собой цель добиться того, чтобы его переживания были приняты окружающими по их субъективной значимости для него самого, а не по степени значимости в реальной жизни, что в принципе недостижимо.

Важно отметить, что человек осознанно или неосознанно определяет реальность и успешность достижения тех или иных целей. Это позволяет ему, обнаружив расхождение между своими запросами (целями) и объективными возможностями их реализации (достижения цели), определенным образом реагировать на это. Человек может изменить цели, искать более реальные пути их достижения, наконец, самоизменяться.

Решение задач всех трех названных групп является объективной необходимостью для развития человека. Если какая-либо группа задач или существенные задачи какой-либо группы остаются нерешенными на том или ином возрастном этапе, то это делает социализацию человека неполной. Возможен и такой случай, когда та или иная задача, нерешенная в определенном возрасте, внешне не сказывается на социализации человека, но через определенный период времени (иногда довольно значительный) она «всплывает», что приводит к якобы немотивированным поступкам и решениям, к дефектам социализации.

В целом надо заметить, что поскольку человек активен в решении объективных задач, является творцом своей жизни, сам ставит перед собой те или иные цели, поскольку он может рассматриваться как субъект социализации.

Лекция 2.3. Социализированность как социально-педагогический феномен

В общем виде под социализированностью понимают результат социализации.

Социализация человека осуществляется в процессе его взаимодействия с многообразными и многочисленными факторами, группами организациями, агентами, с помощью различных средств и механизмов.

Взаимодействие с ними, влияние их на детей, подростков, юношей не только дополняют друг друга, но в той или иной мере рассогласованы и противоречат друг другу.

От того, как происходит это взаимодействие в стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации, во многом зависит самоизменение человека на протяжении его жизни, и в целом - его социализированность.

Единой точки зрения на то, что представляет собой социализированность человека, не существует. Трактовки социализированности весьма многообразны (это показала в своем исследовании А. С. Волович) и в большой мере зависят от того, в русле какого подхода к социализации они рассматриваются.

В русле субъект-объектного подхода к пониманию *социализации*, социализированность в общем виде понимается как *сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом*. Социализированность

определяется как *результативная конформность индивида к социальным предписаниям*.

Иной взгляд на социализированность у других исследователей, но тоже в русле субъект-объектного подхода к социализации. Суть их позиции в том, что, поскольку человек заранее не может быть подготовлен к тем разнообразным требованиям, с которыми ему предстоит встретиться в жизни, постольку социализированность должна основываться на усвоении им не просто суммы различных ролевых ожиданий, а самой сущности этих требований.

С этой точки зрения залогом успешной социализации можно считать формирование у человека поведенческих моделей, включающих основные элементы институциональных требований и предписаний. Американский психолог и педагог Л. Колберг подчеркивал, что такой тип социализированности предотвращает ролевые конфликты в будущем, в то время как конформное приспособление к своей среде в случае ее изменения делает их неизбежными.

В многочисленных исследованиях все больше внимания уделяется выявлению не тех обстоятельств и характеристик, которые обеспечивают соответствие человека требованиям, предъявляемым на данном этапе его развития, а тех, которые обеспечивают успешную социализацию в дальнейшем. В частности, например, социализированность рассматривается как усвоение личностью установок, ценностей, способов мышления и других личностных и социальных качеств, которые будут характеризовать ее на следующей стадии развития. Этот подход, который американский исследователь А. Инкельс назвал «заглядывание вперед» (изучение того, каким ребенок должен быть сейчас, чтобы, став взрослым, он был успешен), очень характерен для развития сегодня, эмпирических исследований.

Достаточно распространенным стало мнение о том, что социализация будет успешной, если индивид научится ориентироваться в непредвиденных социальных ситуациях. Рассматриваются различные механизмы такой ориентации. Один из них основан на понятии «ситуационное приспособление» - «вступая в новую ситуацию, индивид соединяет новые ожидания других со своим «Я» и таким образом приспособливается к ситуации». Однако такой подход превращает человека в некий флюгер (что имеет место, но не всегда).

Существенно иначе трактуют социализированность исследователи, рассматривающие социализацию как *субъект-субъектный* процесс. Они считают, что социализированный человек не только адаптирован в общество, но и в состоянии быть субъектом собственного развития и в какой-то мере общества в целом.

Так, американские ученые М. Райли и Е. Томас, характеризуя социализированность, особое внимание уделяют наличию у человека собственных ценностных ориентации. Они считают, что сложности в социализации возникают в том случае, когда ролевые ожидания не совпадают с самооспектациями (самоожиданиями) индивида. Исследователи считают необходимым, чтобы в этих случаях человек осуществлял ролевые замены или перестройку ценностных ориентации. Иными словами, в случае сложностей или неудач в социализации социализированный индивид стремится к изменению самооспектации и умеет оставлять предшествующие роли.

Исследователями, работающими в русле субъект-субъектного подхода, выделены характеристики личности, обеспечивающие успешную социализа-

цию: способность к изменению своих ценностных ориентации; умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли (избирательно относясь к своим социальным ролям); ориентация не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

Обобщая данные многих исследований, социализированной личностью можно считать зрелую личность. Основные критерии зрелости - социализированности личности: уважение к себе (чувство собственного достоинства), уважение к людям, уважение к природе, умение прогнозировать, умение творчески подходить к жизни (гибкость и одновременно устойчивость в меняющихся ситуациях, а также креативность).

Несколько иначе о том же писал американский исследователь Э. Келли, используя термин «полностью функционирующая личность», который с некоторой долей условности можно рассматривать как синоним «социализированной личности»: «... полностью функционирующая личность думает о себе, о других, видит возможность создания своего «само» в других; поняв движущую природу жизни и динамику изменения, она понимает ценность ошибок; полностью функционирующая личность принимает творческую роль».

С точки зрения социальной педагогики социализированность в общем виде можно трактовать так: в процессе и в результате социализации человек овладевает совокупностью ролевых ожиданий и предписаний в различных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, социальной и др.) и развивается как личность, приобретая и вырабатывая ряд социальных установок и ценностных ориентации, удовлетворяя и развивая свои потребности и интересы.

От содержательной характеристики всех названных компонентов зависит социализированность человека, которая проявляется в балансе между его адаптированностью и обособлением в обществе.

В рамках проблемы социализированности как результата социализации в целом особняком стоит вопрос о воспитанности как результате относительно социально контролируемой социализации.

На бытовом уровне воспитанность понимается довольно однозначно и односторонне, о чем свидетельствуют словари: «Воспитанный человек, выросший в обычных правилах светского приличия, образованный» (В. И. Даль). «Воспитанность - умение вести себя; благовоспитанность» (Словарь русского языка. - М., 1957). «Воспитанный - получивший хорошее воспитание, умеющий вести себя» (там же).

Охарактеризовать воспитанность на теоретическом уровне весьма проблематично в связи с многообразием трактовок понятия «воспитание».

Все известные попытки охарактеризовать воспитанность с помощью эмпирических показателей вызывают те или иные возражения. Более или менее корректно это делается по отношению к отдельным аспектам воспитанности (например, образованности, профессиональной подготовке, установкам и ценностным ориентациям в различных сферах жизнедеятельности и пр.). Однако выявленный уровень образованности человека или его социальные установки, например, в сфере межэтнического взаимодействия и др. далеко не всегда соответствуют его реальному социальному поведению.

В русле предложенного в этом учебном пособии подхода к воспитанию как составной части социализации и исходя из понимания социального воспи-

тания как планомерного создания условий для относительно целенаправленных развития и духовно-ценностной ориентации человека, воспитанность можно лишь условно выделять из социализированности.

С точки зрения социальной педагогики вполне приемлемо понимание воспитанности, разработанное в исследовательском центре SOS-kinderdorf-international в Австрии. Г. Гмайнер и его сотрудники выделили следующие критерии готовности воспитанников детских домов семейного типа к социальной интеграции:

- ✓ законченное школьное или профессиональное образование; работа по специальности; основание собственной семьи; реалистические жизненные цели;

- ✓ социальная зрелость, при которой взаимоотношения с согражданами отличаются уважением, готовностью помочь и терпимостью;

- ✓ собственный взнос в дело дальнейшего развития общества.

Социализированность имеет «мобильный характер», т. е. сформировавшаяся социализированность может стать неэффективной в связи с самыми различными обстоятельствами.

Происходящие в обществе коренные или весьма существенные изменения, приводящие к ломке или трансформации социальной и (или) профессиональной структур, что влечет за собой изменения статуса больших групп населения, превращают их социализированность в неэффективную для новых условий. Переезд человека из страны в страну, из региона в регион, из села в город и наоборот также делает социализированность проблематичной.

Лекция 2.4. Этапы социализации

В любом обществе социализация человека имеет особенности на различных этапах. В самом общем виде этапы социализации можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека. Существуют различные периодизации, и приводимая ниже не является общепризнанной. Она весьма условна (особенно после этапа юности), но достаточно удобна с социально-педагогической точки зрения.

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 (10-12 лет), старший подростковый (12-14 лет),
- ✓ ранний юношеский (15-17 лет),
- ✓ юношеский (18-23 года) возраста,
- ✓ 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).

Кроме приведенной периодизации личностного развития в современной педагогической и психологической науке разработан целый ряд теорий. Наи-

более интересными на наш взгляд представляются теории Э. Эриксона и Лоуренса Кольберга.

Периодизация социального развития личности, предложенная немецким психологом Эриком Эриксоном основывается на том, что лишь здоровый взрослый человек способен удовлетворить свои потребности в личностном развитии и отвечать требованиям общества. Охарактеризуем подробнее каждый этап социального развития личности:

Стадия развития	Нормальная линия развития:	Аномальная линия развития
Раннее младенчество (от 0 до 1 года)	<i>Доверие к людям</i> как взаимная любовь, привязанность, взаимное признание родителей и ребенка, удовлетворение потребностей детей в общении и других жизненно важных потребностей	<i>Недоверие к людям</i> как результат плохого обращения матери с ребенком, игнорирования, пренебрежения им, лишения любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция
Позднее младенчество (от 1 года до 3 лет)	<i>Самостоятельность, уверенность в себе.</i> Ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, но еще зависимого от родителей человека	<i>Сомнения в себе и гипертрофированное чувство стыда.</i> Ребенок чувствует свою непригодность, сомневается в своих способностях, испытывает лишения, недостатки в развитии элементарных, двигательных навыков (например, хождении). Слабо развита речь, сильное желание скрыть свою ущербность от окружающих людей. Чувство стыда
Раннее детство (около 3—5 лет)	<i>Активность.</i> Живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение, инициативность	<i>Пассивность.</i> Вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям и людям, подавленность, уклончивость, отсутствие признаков полоролевого поведения, чувство вины
Среднее детство (от 5 до 11 лет)	<i>Трудолюбие.</i> Выраженное чувство долга и стремление к достижениям, развитию познавательных и коммуникативных умений и навыков. Постановка перед	<i>Чувство собственной неполноценности.</i> Слаборазвитые навыки, избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими людьми, острое чувство собственной непол-

	собой и решение реальных задач, нацеленность фантазии и игры на лучшие перспективы, активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентация на задачу.	ноценности, обреченности на то, чтобы всю жизнь оставаться посредственностью. Ощущение временного затишья перед бурей или периодом половой зрелости, конформность, рабское поведение, чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач
Половая зрелость, подростничество и юность (от 11 до 20 лет)	<i>Жизненное самоопределение.</i> Развитие временной перспективы — планов на будущее, самоопределение в вопросах: каким быть? Кем быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. <i>Учение.</i> Четкая половая поляризация в формах поведения. Формирование мировоззрения. Взятие на себя лидерства в группах сверстников и при необходимости подчинение им. Становление индивидуальности	<i>Путаница ролей.</i> Смещение и смешение временных перспектив: мысль не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб отношениям с внешним миром. Полоролевая фиксация. Потеря трудовой активности. Смешение форм полоролевого поведения, ролей в лидировании. Путаница в моральных и мировоззренческих установках
Ранняя зрелость (от 20 до 40-45 лет)	<i>Близость к людям.</i> Стремление к контактам с людьми, желание посвятить себя другим людям. Рождение и воспитание детей. Любовь и работа. Удовлетворенность личной жизнью	<i>Изоляция от людей.</i> Избегание людей, особенно близких, интимных отношений с ними. Трудности характера, неразборчивые отношения и непредсказуемое поведение. Непризнание, изоляция, первые симптомы отклонений в психике, расстройств, возникающих под влиянием якобы существующих угрожающих сил. Состояние одиночества
Средняя зрелость (от 40—45	<i>Творчество.</i> Продуктивная и творческая работа	<i>Застой.</i> Эгоизм, эгоцентризм, непродуктивность в

до 60 лет)	над собой и с другими людьми. Зрелая, полноценная, разнообразная жизнь, удовлетворенность семейными отношениями, гордость за своих детей. Обучение и воспитание нового поколения	работе. Ранняя инвалидность. Исключительная забота о самом себе, всепрощение себя
Поздняя зрелость (свыше 60 лет)	<i>Полнота жизни.</i> Постоянные раздумья о прошлом, его спокойная, взвешенная оценка. Принятие прожитой жизни. Способность примириться с неизбежным. Понимание того, что смерть не страшна. Состояние умиротворения	<i>Отчаяние.</i> Ощущение того, что жизнь прожита зря, что времени осталось слишком мало, что оно летит слишком быстро. Осознание бессмысленности, потеря веры в себя и других людей. Желание прожить жизнь заново, стремление получить от нее больше, чем было получено. Ощущение отсутствия в мире порядка, наличия в нем доброго, разумного начала. Боязнь приближающейся смерти.

На каждой из восьми стадий человек испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания и психики.

Суть конфликтов и их периодизация сводятся к следующему.

1. Конфликт между доверием и недоверием к окружающему миру (с рождения до 1 года).

2. Конфликт между чувством независимости и ощущением стыда и сомнения (1—3 года).

3. Конфликт между инициативностью и чувством вины (4—5 лет).

4. Конфликт между трудолюбием и чувством неполноценности (6—11 лет).

5. Конфликт между пониманием принадлежности к определенному полу и непониманием форм поведения, соответствующих данному полу (12—18 лет).

6. Конфликт между стремлением к интимным отношениям и ощущением изолированности от окружающих (ранняя зрелость).

7. Конфликт между жизненной активностью и сосредоточенностью на себе, своих возрастных проблемах (средняя зрелость).

8. Конфликт между ощущением полноты жизни и отчаянием (позднее зреление).

Э.Эриксон полагал, что если эти конфликты разрешаются успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определен-

ных личностных качеств, в совокупности составляющих тот или иной тип личности. Неудачное разрешение кризиса на какой-то из стадий приводит к тому, что, переходя на новую стадию, человек переносит с собой необходимость решать противоречия, свойственные не только для данной стадии, но и для предыдущей. Однако это дается гораздо труднее.

Обратим внимание на линию аномального развития личности. Она выглядит как проявление личностной патологии, между тем как это развитие может приобретать иные формы. Такой подход обусловлен тем, что на Э.Эриксона оказали огромное влияние психоанализ и клиническая практика в изучении аномалий в развитии личности. Кроме того, на каждой из выделенных стадий развития Э.Эриксон описал лишь отдельные моменты, лишь некоторые личностные новообразования, характерные для определенного возраста. Без внимания, например, остаются усвоение и использование речи, слабо представлена линия нравственного развития. Но, несмотря на это, концепция представляет главное — значение периода детства во всем процессе личностного развития человека.

Опираясь на труды Ж.Пиаже об интеллектуальном развитии детей, американский психолог Лоуренс Кольберг разработал теорию нравственного развития ребенка, показывающую взаимосвязь морального обоснования и умственного развития.

Уровни и стадии нравственного развития (по Кольбергу)

Уровень	Стадии	
<p><i>Уровень 1.</i> Преднравственный (с 4 до 10 лет) Поступки определяют-ся внешними обстоя-тельствами, и точка зрения других людей в расчет не принимается</p>	<p><i>Стадия 1.</i> Ориентация на наказания <i>Типичные примеры поведе-ния:</i> Суждение вы-носится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой данный поступок. Сле-дование установленным правилам поведения только для того, чтобы избежать наказания</p>	<p><i>Стадия 2.</i> Ориентация на поощрения <i>Типичные примеры пове-дения:</i> Суждение о поступ-ке выносится в соответст-вии с той пользой, которую из него можно извлечь. Конформное, согласное с нормами поведение, на-правленное на то, чтобы в результате получить поощ-рение; ожидание ребенком того, что в ответ на его положительные поступки к нему относились бы так же хорошо, как и он поступил</p>
<p><i>Уровень 2.</i> Конвенциональный (с 10 до 13 лет). Человек придержи-вается условий ро-ли, ориентируясь при этом на прин-ципы других людей</p>	<p><i>Стадия 3.</i> Ориентация на образец "хорошего мальчика/девочки". <i>Типичные примеры пове-дения:</i> Суждения осно-вываются на том, полу-чит ли поступок одобре-ние других или нет. По-ведение, согласное с ус-тановленными нормами</p>	<p><i>Стадия 4.</i> Ориентация на авторитет <i>Типичные примеры пове-дения:</i> Суждение выносится в соответствии с установлен-ным порядком, уважением к власти и предписанными ею законами. Защита пра-вил и социальных норм, установленных авторитет-</p>

	и правилами, рассчитано на то, чтобы избежать неодобрения со стороны других людей, задающих соответствующие образцы	ными организациями или лицами, чтобы избежать осуждения с их стороны и возникновения чувства вины за невыполнение своих обязанностей перед ними
<p><i>Уровень 3.</i> Постконвенциональный (с 13 лет). Человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что предполагает и высокий уровень рассудочной деятельности</p>	<p><i>Стадия 5.</i> Ориентация на общественный договор</p> <p><i>Типичные примеры поведения:</i> Оправдание поступка основывается на уважении прав человека и демократически принятого решения. Моральные действия руководствуются принципами общественного благополучия, которые основаны на самоуважении и уважении других людей</p>	<p><i>Стадия 6.</i> Ориентация на общечеловеческие этические принципы и нравственные нормы</p> <p><i>Типичные примеры поведения:</i> Поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью, независимо от его законности или мнения других людей. Нравственные действия, управляемые самостоятельно выбираемыми человеком общечеловеческими этическими принципами, например нормами равенства, достоинства, справедливости. Дети руководствуются соответствующими нормами и принципами для того, чтобы избежать самоотчуждения, потери человеческого достоинства, угрызенной совести</p>

Лекция 2.5. Институты и агенты социализации

Социализация человека протекает, как правило, в общностях людей, которые принято называть ***институтами социализации*** (исторически сложившиеся формы организации и регулирования общественной жизни людей). Основными институтами социализации, по мнению М. А. Галагузовой, являются: семья, образование, культура и религия. Рассмотрим содержание их влияния на социализацию человека.

Семья - является главным институтом социализации, через который ребенок усваивает основные социальные знания, приобретает нравственные умения и навыки, воспринимает определенные идеалы и ценности, необходимые ему для жизни в данном обществе. Семья развивает адаптивные способности к жизни посредством организации самообслуживания ребенка, выполнения им посильных домашних обязанностей.

Посредством **образования** ребенок приобщается к ценностям господствующим в данном обществе:

Детские дошкольные учреждения - развивают речь, коммуникативные способности, навыки жить в коллективе; осуществляют подготовку к школе, уделяя особое внимание укреплению здоровья ребенка и его развитию.

Школа – в целях развития ребенка и подготовки его к дальнейшему жизненному пути осуществляет планомерное поэтапное расширение знаний о природе, обществе, производстве, науке, культуре; формирует умения и навыки использования полученных знаний на практике; осуществляет трудовое воспитание и профессиональную ориентацию учащихся.

Учреждения дополнительного образования - способствуют развитию у ребенка адаптивных способностей посредством удовлетворения его индивидуальных запросов и интересов в определенной области знания, техники, производства, культуры, жизненной практики.

Культура - это именно тот социальный институт, который вбирает в себя все созданные человечеством материальные и духовные ценности. Трудно переоценить влияние на социализацию литература, живопись, средства массовой информации и др.

Религия как социальный институт представляет собой сложное явление, целостную систему особых представлений, чувств, культовых действий, учреждений и различных объединений верующих. Вечные нравственные ценности, которые проповедует церковь, религиозные праздники, традиции, религиозная музыка и др. могут оказывать большое влияние на усвоение ребенком моральных норм общества, правил поведения в нем.

В зависимости от исторического периода, условий жизни человека, его возраста влияние указанных институтов социализации может быть различно.

Важнейшую роль в том, каким вырастает человек, как пройдет его становление, играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Их принято называть **агентами социализации**. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе и пр. 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.

Лекция 2.6. Механизмы социализации

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов». Существуют различные подходы к рассмотрению «механизмов» социализации. Так, французский социальный психолог *Габриэль Тард* считал основным подражание. Американский ученый *Ури Бронфенбренер* механизмом социализации считает прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых оно живет. *В. С. Мухина* рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности, *а. А. В. Петровский* - зако-

номерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. Обобщая имеющиеся данные с точки зрения педагогики, можно выделить несколько универсальных механизмов социализации, которые необходимо учитывать и частично использовать в процессе воспитания человека на различных возрастных этапах.

К психологическим и социально-психологическим механизмам можно отнести следующие.

Импринтинг (запечатление) - фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.

Экзистенциальный нажим - овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами.

Подражание - следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае - один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

Идентификация (отождествление) - процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом.

Рефлексия - внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т. д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными *Я* человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

А.В. Мудрик предлагает следующую классификацию механизмов социализации. К социально-педагогическим механизмам социализации можно отнести следующие.

Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения. В таком случае оказывается прав французский мыслитель XVI в. Мишель Монтень, который писал: «...Мы можем сколько угодно твердить свое, а обычай и общепринятые житейские правила тащат нас за собой». Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Эффективность этого влияния определяется тем, что, как тонко подметил еще в XVIII в. реформатор западноевропейского балета французский балетмейстер Жан Жорж Новер, «поскольку страсти, испытываемые героями, отличаются большей силой и определенностью, нежели страсти людей обыкновенных, им легче и подражать». Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни и т. д.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной *субкультуры*. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той мере, поскольку и в какой мере являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтны (значимы) для него.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т. д. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть членами тех или иных организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры. Но нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация. Поэтому целесообразно выделять межличностный механизм социализации как специфический.

Социализация человека, а особенно детей, подростков, юношей, происходит с помощью всех названных выше механизмов. Однако у различных половозрастных и социально-культурных групп, у конкретных людей соотношение роли механизмов социализации различно, и порой это различие весьма суще-

ственно. Так, в условиях села, малого города, поселка, а также в малообразованных семьях в больших городах существенную роль может играть традиционный механизм. В условиях крупного города особо явно действуют институциональный и стилизованный механизмы. Для людей явно интровертированного типа (т. е. обращенных внутрь себя, повышено тревожных, самокритичных) важнейшим может стать *рефлексивный механизм*. Те или иные механизмы играют различную роль в тех или иных аспектах социализации. Так, если речь идет о сфере досуга, о следовании моде, то ведущим часто является стилизованный механизм, а стиль жизни нередко формируется с помощью традиционного механизма.

Лекция 2.7. Факторы социализации

Социализация детей и подростков протекает во взаимодействии с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами (фактор - делающий, производящий). Факторы, под влиянием которых осуществляется социализация, можно объединить в две группы:

- ✓ *Внутренние* - индивидуальные физические и психические характеристики (здоровье, способности и др.)
- ✓ *Внешние* - природные, социально-экономические и др.

Кроме того, при классификации факторов социализации личности принято говорить о следующих:

Личностные факторы характеризуются потенциалами и состоянием человека, сдерживающими проявление его активности в естественной для него среде, самоограничениями либо сменой характера привычной для него деятельности, способствующей приобретению иного социального опыта. Состояние организма создает настроение, желание и способность проявлять себя в определенной деятельности. Негативное (нездоровое) состояние сказывается на желаниях, интересах и способности проявлять естественную для человека активность.

Средовые факторы характеризуют нетипичные для данного человека условия, влияющие на его способность проявлять естественную активность. К таким факторам относятся преимущественно: новизна обстановки; давление со стороны коллектива, группы, отдельной личности.

Воспитательные факторы характеризуют результат или особенности воспитательной деятельности, негативно сказывающиеся на самопроявлении человека. Такая воспитательная деятельность может формировать определенную активность, не соответствующую возможностям ребенка и сдерживающую его проявление в какой-либо обстановке, в присутствии определенных лиц.

А.В. Мудрик выделяет четыре группы внешних факторов.

Первая - *мегафакторы* (мега - очень большой, всеобщий) - космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли.

Вторая - *макрофакторы* (макро - большой) - страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах (это влияние опосредствованно двумя другими группами факторов).

Третья - **мезофакторы** (мезо - средний, промежуточный), 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 массовой коммуникации (радио, телевидения и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам.

Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредствованно через четвертую группу - **микрoфакторы**. К ним относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют, - семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные и частные организации, микросоциум.

Бронфенбреннер выделяет четыре группы таких факторов, влияющих на социализацию человека. К ним относятся:

✓ *микросреда* — это то, что непосредственно окружает человека с самого рождения и оказывает наиболее существенное влияние на его развитие (она, в частности, включает: семью, родителей, условия жизни, игрушки, книги, которые он читает и пр.);

✓ *мезосистема* — складывающиеся взаимоотношения между различными жизненными областями, определяющими и существенно влияющими на действительность воспитания (к ним относятся, например, школа и семья; объединения, в которые входят члены семьи; среда семьи и улицы, где дети проводят свое время и др.);

✓ *экзосистема* — это общественные институты, органы власти, административные учреждения и т.д. (они опосредованно влияют на социальное развитие и воспитание ребенка);

✓ *макросистема* — это нормы культуры и субкультуры, мировоззренческие и идеологические позиции, господствующие в обществе (она выступает нормативным регулятором воспитывающей системы человека в среде жизнедеятельности).

Лекция 2.8. Место человека в процессе социализации

Проблема социализации человека была и остается одной из популярных проблем человекознания.

Самые горячие способы ученых возникли вокруг темы места человека в процессе социализации. Существующие концепции социализации условно делят на две группы, каждая из которых представляет собой подход.

Первый подход предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а сама социализация рассматривается как процесс адаптации человека к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии со своей культурой. Этот подход определен как субъект-объектный, где общество – субъект воздействия, а человек – его объект.

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 (профессио-

нальная 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.

Эмиль Дюркгейм, рассматривая процесс социализации, полагал, что активное начало в нем принадлежит обществу, и именно оно является субъектом социализации. «Общество, - писал он, - может выжить только тогда, когда между его членами существует значительная степень однородности». Поэтому оно стремится сформировать человека «по своему образцу», т. е. утверждая приоритет общества в процессе социализации человека, Э. Дюркгейм рассматривал последнего как объекта социализирующих воздействий общества.

Взгляды Э. Дюркгейма во многом стали основанием разработанной *Талкоттом Парсонсом* развернутой социологической теории функционирования общества, описывающей в том числе и процессы интеграции человека в социальную систему.

Т. Парсонс определял социализацию как «интернализацию культуры общества, в котором ребенок родился», как «освоение реквизита ориентации для удовлетворительного функционирования в роли». Универсальная задача социализации - сформировать у вступающих в общество «новичков», как минимум, чувство лояльности и, как максимум, чувство преданности по отношению к системе. Согласно его взглядам, человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». В результате этого следование общепринятым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, его потребностью.

Теории Э. Дюркгейма и Т. Парсонса оказали и продолжают оказывать большое влияние на многих исследователей социализации. До сего времени многие из них рассматривают человека лишь как объект социализации, а ее саму как субъект-объектный процесс (где субъектом выступает общество или его составляющие). В концентрированном виде этот подход представлен в типичном определении социализации, данном в Международном словаре педагогических терминов (Г. Терри Пейдж, Дж. Б. Томас, Алан Р. Маршалл, 1987): «Социализация - это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом и развития удовлетворительных связей с другими людьми». 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.

Второй подход предполагает активное участие человека в процессе социализации, он не только адаптируется в обществе, но и влияет на жизненные обстоятельства и на самого себя. Этот подход определяют как субъект-субъектный.

В основу рассмотрения человека как *субъекта социализации* легли концепции американских ученых Ч. Х. Кули, У. И. Томаса, Ф. Знанецкого, Дж. Г. Мида.

Чарльз Кули, автор теории «зеркального Я» и теории малых групп, считал, что индивидуальное Я приобретает социальное качество в коммуникациях, в межличностном общении внутри первичной группы (семьи, группы сверстников, соседской группы), т. е. в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов.

Уильям Томас и Флориан Знанецкий выдвинули положение о том, что социальные явления и процессы необходимо рассматривать как результат сознательной деятельности людей, что, изучая те или иные социальные ситуации, необходимо учитывать не только социальные обстоятельства, но и точку зрения индивидов, включенных в эти ситуации, т. е. рассматривать их как субъектов социальной жизни.

Джордж Герберт Мид, разрабатывая направление, получившее название символического интеракционизма, центральным понятием социальной психологии считал «межиндивидуальное взаимодействие». Совокупность процессов взаимодействия, по Миду, конституирует (условно - формирует) общество и социального индивида. С одной стороны, богатство и своеобразие имеющихся у того или иного индивидуального Я реакций и способов действий зависят от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых Я участвует. А с другой - социальный индивид является источником движения и развития общества.

Идеи Ч Х Кули, У. И. Томаса, Ф. Знанецкого и Дж. Г. Мида оказали мощное влияние на изучение человека как субъекта социализации, на разработку концепций социализации в русле субъект-субъектного подхода. Авторы десяти-томной Международной энциклопедии по вопросам воспитания (1985) констатируют, что «последние исследования характеризуют социализацию как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида».

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, т. е. проявляет свои *субъектность* и *субъективность*.

Человек не только объект и субъект социализации. Он может стать ее *жествой*. Это связано с тем, что процесс и результат социализации 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.

Таким образом, можно констатировать, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый 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.

Человек, полностью адаптированный в обществе и не способный в какой-то мере противостоять ему, т. е. *конформист*, может рассматриваться как жертва социализации. В то же время человек, не адаптированный в обществе, также становится жертвой социализации - *диссидентом*, правонарушителем, или еще как-то отклоняется от принятого в этом обществе образа жизни.

Любое модернизированное общество в той или иной мере продуцирует оба типа жертв социализации. Но надо иметь в виду следующее обстоятельство. Демократическое общество продуцирует жертвы социализации в основном вопреки своим целевым установкам. В то время как тоталитарное общество, даже декларируя необходимость развития неповторимой личности, на деле целенаправленно продуцирует конформистов и, как побочное

неизбежное следствие, лиц, отклоняющихся от насаждаемых в нем норм. Даже необходимые для функционирования тоталитарного общества людитворцы становятся нередко жертвами социализации, ибо приемлемы для него лишь как «спецы», а не как личности.

Величина, острота и проявленность описанного конфликта связаны как с типом общества, в котором развивается и живет человек, так и со стилем воспитания, характерным для общества в целом, для тех или иных социокультурных слоев, конкретных семей и воспитательных организаций, а также с индивидуальными особенностями самого человека.

Социализация конкретных людей в любом обществе протекает в различных условиях для которых характерно наличие тех или иных многочисленных *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, 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; 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 сто-

роны сверстников, романтические неудачи; суицидальные 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 с акцентуациями характера; мигрантов из страны в страну, из региона в регион, из села в город; детей, растущих в семьях с низким экономическим, образовательным, моральным уровнями, а также метисов и представителей инонациональных групп в местах компактного проживания определенного этноса (количество таких людей возрастает в ситуациях распада государств, например СССР и Югославии, сопровождающихся резким увеличением миграционных потоков, а также в динамично изменяющихся обществах).

Человек выступает во всех трех ипостасях - объекта, субъекта и жертвы и в стихийной, и в направляемой, и в социально-контролируемой социализации. Последняя, т. е. воспитание, играет в этом специфическую роль, так как, будучи относительно целенаправленным и планомерным, может в большей или меньшей степени влиять на характер, содержание и результаты социализации.

Эффективность и мера этого влияния во многом зависят от последовательной реализации педагогами принципа гуманистической направленности воспитания.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение социализации и обоснуйте его.
2. Дайте характеристику социализации как процессу.
3. Дайте характеристику социализации как результату.
4. Дайте характеристику социализации как проявлению.
5. Каково влияние наследственных и врожденных особенностей человека на его социализацию?
6. Что понимается под десоциализацией? Каковы основные ее причины?
7. Что понимается под ресоциализацией?
8. Какова взаимосвязь социализации, десоциализации и ресоциализации в жизнедеятельности человека?
9. В чем сущность процесса социализации?

10. Охарактеризуйте составляющие процесса социализации.
11. Какие задачи стоят перед человеком в процессе социализации?
12. Охарактеризуйте значение понятия «социализированность».
13. Чем отличается понимание социализированности в субъект-объектном подходе к социализации от субъект-субъектного?
14. Охарактеризуйте соотношение социализированности и воспитанности.
15. Сравните характеристику этапов социализации Э.Эриксона и Л.Кольберга.
16. Какие факторы влияют на ход социализации личности человека?
17. Назовите, какие институты и агенты оказывают влияние на социализацию.
18. Охарактеризуйте содержание механизмов социализации.
19. В связи с чем человека можно считать объектом социализации?
20. Благодаря чему человек является субъектом социализации?
21. Какое внутреннее противоречие процесса социализации может превратить человека в жертву? Как человек может стать жертвой неблагоприятных условий социализации?

Литература

1. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашоа Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики. /Под ред. П.И.Пидкасистого, М.: Педагогическое общество России, 2002.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М.: Гардарики, 2003.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.

Тема 3. Факторы социализации

Тема 3.1. Микрофакторы социализации

Лекция 3.1.1. Семья как микрофактор социализации

Семья. Типы семей. Параметры семьи

В жизни каждого человека семья играет особое место. В семье ребенок, и с первых лет своей жизни он усваивает нормы общежития, нормы человеческих отношений, впитывая из семьи и добро, и зло, все, чем характерна его семья. Став взрослым, дети повторяют в своей семье все то, что было в семье его родителей.

В семье регулируются отношения ребенка к окружающему, в семье он получает опыт нравственности, моральных норм поведения.

Семья - это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, в которой вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой.

Семью рассматривают часто как самую малую ячейку общества, как социальную ячейку. От состояния семьи зависит состояние государства. В семье

родители и дети связаны духовной общностью. От уровня духовной культуры в семье зависит и уровень духовной культуры общества.

Осуществляя социальную функцию, семья формирует личность в зависимости от ее культурного, социального и духовного уровня. Условия в семье, жилье, гигиена, особенности жизни и увлечения семьи – все зависит от социальной политики государства.

Социализация в семье зависит от состава семьи. Сегодня нет больших семей, в которых живут и тети, и дяди, и дедушки, и бабушки.

Социализация личности в семье зависит от отношений внутри семьи, авторитета и власти родителей.

Классическая формула – семья как социальный институт – определяет семью как объединение людей в браке, связанное общностью быта и взаимной ответственностью.

Брак – это историческим меняющаяся социальная форма отношений между мужчиной и женщиной. Брак упорядочивает половую жизнь и устанавливает их супружеские, родственные права и обязанности с целью создания семьи, рождения и воспитания детей.

При заключении брака составляется брачный договор, который регламентирует имущественные отношения супругов в рамках законодательства. Для вступления в брак необходимо обоюдное согласие.

Особенности брака в нашей стране:

- ✓ Единобрачие, каждый гражданин может состоять в одном браке;
- ✓ Существующая свобода развода находится под контролем государства;
- ✓ Обязанность воспитания детей.
- ✓ Материальная и моральная поддержка членов семьи;
- ✓ Охрана государством материнства и детства.

Семья – это не только брачная группа, но и социальный институт, где сосредотачиваются система связей, система отношений не только супругов, но и детей, а также родственников.

Семья как социальный институт проходит ряд этапов:

- ✓ Вступление в брак;
- ✓ Рождение первого ребенка;
- ✓ Окончание деторождения (последний ребенок);
- ✓ «пустое гнездо» - выделение из семьи последнего ребенка;
- ✓ прекращение семьи со смертью одного из супругов.

Для каждого человека существуют две семьи. Та, из которой он вышел, и та, которую он создал и в которой он живет сейчас.

Семья – важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. Это следующие *параметры*:

Демографический – структура семьи (большая, включая других родственников, или нуклеарная, включающая лишь родителей и детей; полная или неполная; бездетная, однодетная, мало- или многодетная).

Социально-культурный – образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества.

Социально-экономический – имущественные характеристики и занятость родителей на работе.

Технико-гигиенический - условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых времен не только иной экономической функцией, но и - что для нас еще важнее - коренным изменением своих эмоционально-психологических функций. Отношения детей и родителей в течение последних десятилетий меняются, становясь, все более эмоционально-психологическими, т. е. определяемыми глубиной их привязанности друг к другу, ибо для все большего числа людей именно дети становятся одной из главных ценностей жизни. Но это, как ни парадоксально, не упрощает семейную жизнь, а лишь усложняет ее. Тому есть свои причины. Назовем лишь некоторые из них.

Во-первых, большое количество семей однодетны и состоят из двух поколений - родителей и детей; бабушки и дедушки, другие родственники, как правило, живут отдельно. В результате родители не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична. Таким образом, исчезло разнообразие, вносимое в межличностные отношения пожилыми, сиблингами (братьями — сестрами), тетками, дядьями и др.

Во-вторых, при сохранении традиционного разделения «мужского» и «женского» труда первый в массе семей (кроме деревень и малых городов) сведен к минимуму. Повысился статус женщины в связи со ставшей типичной ее руководящей ролью в семье (в домашнем хозяйстве) и внедомашней занятостью.

В-третьих, поскольку отношения супругов все более определяются мерой и глубиной их привязанности друг к другу, постольку резко повышается их уровень ожиданий по отношению друг к другу, реализовать которые многие не могут в силу традиций культуры и своих индивидуальных особенностей.

В-четвертых, сложнее и проблематичнее стали отношения детей и родителей. Дети рано приобретают высокий статус в семье. Дети нередко имеют более высокий уровень образования, они имеют возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время они наполняют занятиями, принятыми среди сверстников, и далеко не всегда заботятся об одобрении их времяпрепровождения родителями. Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает - на смену ему должен приходиться авторитет личности родителей.

По составу семей выделяют полные, неполные, сложные (расширенные) семьи. В полных семьях есть муж, жена и дети, тогда как в неполных – только один супруг с детьми. Сложная (расширенная) семья включает, как правило, несколько поколений, проживающих под одной крышей. американским социологом Мэрдоком было введено понятие нуклеарной семьи, которая состоит из самых необходимых для образования семьи членов – мужа и жены. В нее может входить сколько угодно детей, но стало фактом уменьшение их количества и даже образование бездетных нуклеарных семей.

По характеру взаимоотношений между членами выделяются семьи авторитарные, демократические и эгалитарные. Авторитарная семья характеризуется строгостью, беспрекословным подчинением жены мужу и мужа жене и детей родителям. Демократическая – основывается на взаимном уважении, на распределении семейных ролей в соответствии с потребностями конкретной

обстановки, с личными качествами и способностями супругов, на равном участии каждого из них во всех видах деятельности семьи, на совместном принятии всех важных решений. Эгалитарная, или современная нуклеарная, семья — это семья с равной долей прав и ответственности всех ее взрослых членов, с достаточно независимым положением детей. Некоторые авторы упоминают семьи коллективистскую и индивидуалистскую. В первой для супругов равно важна профессиональная и общественная деятельность, они гибко (или при активном участии мужа) распределяют домашние обязанности, совместно проводят досуг, коллективно принимают решения. Вторая характеризуется тем, что внесемейная деятельность для супругов важнее, чем семейная, домашняя работа сведена до минимума, а при обсуждении важнейших решений возможны конфликты, если задеты чьи-либо индивидуальные интересы.

На современном этапе развития общества отмечают ослабление семейных связей, основными факторами которого называют следующие.

Первое — это почти полное исчезновение труда в семье. Трудовое единство семьи создавало благоприятные условия для ее социального сращения. Теперь же семья обыкновенно вся трудится вне дома. В наше время дом все больше начинает превращаться из места труда в место отдыха. В силу особенностей своего развития современная культура выводит труд из семьи за ее пределы: технические усовершенствования, во многом облегчающие домашний труд, все больше способствуют уменьшению его объема в семье.

Второе — это стремление населения к более комфортной жизни в городах. Большая часть жителей, живших сельской жизнью и общавшихся с природой, потеряла это, переселившись в города. Естественно, ослабела связь города с деревней, т.к. раньше горожане все, почти без исключения, имели родных вне городов, чего нет теперь. На почве этого явления возникает особая педагогическая проблема: уход населения из деревень в города, отрыв человека от природы, а значит, и от нравственных истоков нашей жизни, приводит к утрате традиций, опыта, знаний, накопленных многими поколениями людей на всем протяжении общественного исторического развития.

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

Четвертое — это изменение положения женщины в современной жизни. Раньше главной заботой женщины была семья. Теперь вследствие облегчения домашнего труда женщина имеет возможность трудиться вне семьи. Культурный уровень современного общества также способствует самостоятельности женщины. Расширение избирательных прав женщины дает ей возможность активно участвовать в деятельности государственных, общественных и поли-

тических организаций. Все перечисленное ведет к тому, что семья по существу лишается света, согревающего ее. В связи с расширением самостоятельности женщины происходит перемена в ее психологии, сопряженная, прежде всего, с материальной независимостью от мужа, дающей ей право иначе строить внутрисемейные отношения.

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

Социализирующие функции семьи

Разнообразны взгляды авторов на функции семьи. Так Г.М.Свердлов и В.А.Рясенцев считают, что основные функции семьи – это продолжение рода, воспитательная, хозяйственная, взаимопомощи. В.П.Ключников - продолжение человеческого рода, воспитание детей, хозяйственная. С.Д.Лаптенков – хозяйственно-бытовая, воспроизводства населения, воспитательная, организация досуга своих членов. Н.Г.Юркевич – духовное общение, сексуальная, рождение детей, сотрудничество в процессе воспитания, добывание необходимых средств для ведения домашнего хозяйства, организация досуга, взаимная моральная и материальная поддержка.

Обобщая вышесказанное можно выделить следующие **функции**:

✓ Семья обеспечивает **физическое и эмоциональное развитие человека**. В младенчестве и в раннем детстве семья играет определяющую роль, которая не может быть компенсирована другими институтами социализации. В детском, младшем школьном и подростковом возрастах ее влияние остается ведущим, но перестает быть единственным. Затем роль этой функции уменьшается.

✓ Семья влияет на формирование психологического пола ребенка. В первые три года жизни это влияние определяющее, ибо именно в семье идет необратимый процесс половой типизации, благодаря которому ребенок усваивает атрибуты приписываемого ему пола: набор личностных характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы, связанные с маскулинностью или фемининностью. Существенную роль в этом процессе семья продолжает играть и на последующих возрастных этапах, помогая или мешая формированию психологического пола подростка, юноши.

✓ Семья играет ведущую роль в **умственном развитии ребенка** (американский исследователь Блум выявил, что различие в коэффициенте умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, доходит до двадцати баллов), а также влияет на отношение детей, подростков и юношей к учебе и во многом определяет ее успешность. На всех этапах социализации образовательный уровень семьи, интересы ее членов сказываются на

интеллектуальном развитии человека, на том, какие пласты культуры он усваивает, на стремлении к продолжению образования и к самообразованию.

✓ Семья имеет важное значение в *овладении человеком социальными нормами*, а когда речь идет о нормах, определяющих исполнение им семейных ролей, влияние семьи становится кардинальным. В частности, исследования показывают, что выбор супруга и характер общения в семье детерминированы атмосферой и взаимоотношениями в родительской семье. Родители, которые сами в детстве пережили недостаток внимания или которым не удалось успешно решить в семье свои детские конфликты или проблемы, связанные с половым созреванием, как правило, не способны установить со своим ребенком тесную эмоциональную связь.

✓ В семье формируются фундаментальные *ценностные ориентации человека*, проявляющиеся в социальных и межэтнических отношениях, а также определяющих его стиль жизни, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

✓ Семья играет большую роль в процессе социального развития человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и адекватной самореализации ее членов, возможные аспекты и способы того и другого.

Исторические этапы становления теории семейного воспитания

С возникновением семьи на протяжении многих тысячелетий семейное воспитание было практически единственной формой воспитания детей в обществе; школ и других воспитательных учреждений было мало, и они обслуживали незначительную часть детей, главным образом из привилегированных классов. Сословно-классовый характер общества определял различное содержание и направленность семейного воспитания в разных социальных группах.

В системе воспитания и образования, сложившейся в Афинах в VII—V веках до нашей эры, главенствующее положение занимало семейное обучение и воспитание. В отличие от спартанской системы воспитания, которая была государственной, в Афинах дети до 7 лет находились в сфере семейной педагогики. Для девочек, в соответствии с положением женщины в рабовладельческом обществе, существовала только система домашнего воспитания. Наряду с традиционными основами грамоты (чтение, письмо, счет) их учили игре на одном из музыкальных инструментов, домоводству, рукоделию, шитью.

Главное внимание в системе древнерусского воспитания обращено было на житейские правила. Кодекс сведений, чувств и навыков, какие считались необходимыми для освоения этих правил, составляли науку о «христианском жительстве», о том, как подобает жить христианам. Этот кодекс состоял из трех наук, или строений: строение душевное — учение о долге душевном, строение мирское — наука о гражданском общежитии, строение домовное — наука о хозяйственном домоводстве. Усвоение этих трех дисциплин и составляло задачу общего образования и воспитания в Древней Руси. Школой душевного спасения для мирян была приходская церковь с ее священником, духовным отцом своих прихожан. Учение, преподаваемое приходским священ-

ником, разносилось по домам старшими его духовными детьми, домовладыками, отцами семейств. Домовладыка и был домашним учителем, его дом был его школой. В древнерусских духовных поучениях его педагогическое назначение определялось следующими правилами: он обязан был беречь чистоту телесную и душевную домашних своих, во всем быть их стражем, заботиться о них, как о частях своего духовного существа. Труд воспитания дома он делил с женой, своею непременно спутницей и советницей.

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

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

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

Особое внимание в «Поучении» уделяется нормам поведения юношей. Они должны иметь чистую душу и худое тело, уметь вести кроткую беседу, во время которой нужно больше думать, чем говорить. Основа их благонравия — это уважение к старшим и покорность им.

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

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

В православных русских семьях всегда свято чтилось благословение родителей. Исполнение его считалось залогом благоденствия и всякого успеха в жизни. Можно найти множество примеров полного послушания детей родителям.

Наряду с требованиями строгости и суровости по отношению к детям «Домострой» призывает родителей любить своих детей, заботиться об их хорошем воспитании. В основе отношений родителей с детьми должна лежать любовь, полная ответственности, включающая авторитет и уважение, а также стремление понять личность ребенка. Важно только, чтобы любовь не становилась эгоистичной.

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

Новые общественные потребности, вызванные развитием капиталистических отношений, усложнение социальных и культурных связей общественной

жизни, прогресс науки и техники вызвали рост интереса к знаниям, усилили потребность в новом характере и направлении воспитания.

Несмотря на то, что семейное воспитание продолжало еще длительное время оставаться господствующей формой, постепенно, создаются благоприятные условия для развития общественной системы воспитания детей в специальных педагогических учреждениях, и в первую очередь в школе.

В XVIII веке в России появляются первые воспитательные общества. В XIX веке осуществляются разнообразные социально-педагогические проекты творческого, свободного воспитания подрастающего поколения.

С появлением же общественного воспитания возникла проблема соотношения семьи и школы в общем процессе воспитания. Решалась она по-разному — в зависимости от господствовавшего общественного строя, от философских и социально-политических взглядов того или иного мыслителя или педагога-практика.

Чешский педагог XVII века Я.А. Коменский, выделив 4 ступени развития подрастающего поколения (детство, отрочество, юность, возмужалость) и, наметив для каждой ступени 6-летний период воспитания (6-летняя школа), указывал, что для детства такой школой является материнская школа в каждой семье. Я.А. Коменский выдвигает систему идей, связанных с признанием в природе ребенка великих даров: природное влечение к свету, знанию, добру, — при этом роль воспитания определяется им как помощь ребенку в процессе его созревания. Это стремление войти в природу ребенка было выражено у него в установлении принципа «природосообразности».

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

Французский просветитель XVIII в. Ж.-Ж. Руссо утверждал, что «воспитывать детей должны сами родители». Вместе с тем в своем романе «Эмиль, или о воспитании» он искусственно устранил родителей Эмиля, объявив его «сиротой» и поручив заботам молодого приглашенного воспитателя. Тем самым Руссо пытался оградить Эмиля от воспитательного влияния старого феодального общества, чтобы сделать своего героя в будущем создателем новой семьи — семьи свободного общества. Все произведение Руссо впервые проникнуто любовью к ребенку и верой в добрые начала в нем. Считая главным естественным правом человека, право на свободу, Руссо выдвинул идею свободного воспитания, которое следует за природой, помогает ей, устраняя вредные влияния. В связи с этим Руссо выступал против авторитаризма в воспита-

нии, против приучения ребенка слепо повиноваться приказаниям взрослых. Детей должны ограничивать не правила и запрещения, установленные воспитателями, а непреложные законы природы, считал он. Отсюда вытекает отрицание наказаний, которые заменяются естественными последствиями неправильных поступков детей.

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

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

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

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

Следует отметить, что развитие общественного и семейного воспитания шло по трем основным направлениям.

Первое — это признание за семейным воспитанием ведущей роли. Именно в семье закладываются основы будущей жизни ребенка.

Второе — недооценка роли семьи. Обострение внутрисемейных противоречий в различные периоды исторического развития, вызванное теми или иными социальными, политическими и культурными условиями, приводит к снижению уровня престижа семьи как основы естественного воспитания человека.

И третье — общественное и семейное воспитание выполняют свое назначение только в единстве. Воспитание детей не личное дело родителей, а их гражданский долг.

Осознание неразрывной связи воздействия школы с влиянием семьи и среды привело к идее народности и самобытности воспитания, которая в России была разработана в педагогической системе К.Д. Ушинского.

К.Д. Ушинский понимает воспитание как целенаправленный процесс формирования «человека в человеке».

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

Этот педагог выдвинул следующие идеи демократической и гуманистической концепции воспитания и образования: об основах создания подлинно народной школы, о народности в общественном воспитании, о роли родного языка в формировании личности ребенка в духе народности и патриотизма, о верном соотношении в обучении и воспитании общечеловеческого и народного начал. Эти идеи нашли отражение в педагогических трудах Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова и других передовых представителей русской педагогической мысли XIX века.

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

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

Ценный вклад в развитие педагогики семейного воспитания внесли работы П.Ф. Каптерева. С 1898 года под его руководством и общей редакцией издавалась первая в России «Энциклопедия семейного воспитания». С именем Каптерева связаны подготовка и проведение первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию 1912-1913 гг. в Петербурге.

Революция 1917 года знаменовала глубокие изменения в характере семьи и школы, в практике их взаимоотношений. Определенные идеологические и политические цели государственной системы воспитания и образования обусловили ослабление значения семейного воспитания, и препятствовало реализации задачи всестороннего развития личности на основе самоопределения и самореализации.

Однако нельзя не отметить тот положительный вклад, который внесли в теорию и практику семейного воспитания советского периода Н.К. Крупская и целая плеяда видных педагогов: П.П. Блонский, СТ. Шацкий — автор идеи «средовой педагогики», А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

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

В семье В.А. Сухомлинского росли собственные дети и повседневные наблюдения за ними, участие вместе с женой Анной Ивановной в воспитании их

дало немало пищи для размышлений «над теми тайниками человеческой души, которые трудно поддаются воспитанию, о которых воспитатели нередко забывают».

Семейное воспитание - более или менее осознаваемые усилия по возвращению ребенка, предпринимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша.

Содержание, характер и результаты семейного воспитания зависят от ряда характеристик семьи, в первую очередь от тех, *личностных ресурсов*, которые в ней имеются.

Личностные ресурсы, с одной стороны, определяются составом семьи (наличие обоих родителей или одного из них, сиблингов - братьев и (или) сестер, близких родственников, включенных в семейную жизнь, - бабушек, дедушек, теток, дядей и пр.), а с другой (и главным образом) - такими характеристиками старших членов семьи, как состояние здоровья, характер, уровень и вид образования, индивидуальные увлечения, вкусы, ценностные ориентации, социальные установки, уровень притязаний и пр.

Одна из важнейших характеристик - отношение старших к младшим и к их воспитанию как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании. Имеющиеся в семье личностные ресурсы могут дополняться в определенные периоды привлечением к воспитанию няни, репетиторов и домашних учителей, гувернеров.

Личностные ресурсы, в частности уровень образования старших членов семьи, их социальный статус, ценностные ориентации, уровень притязаний и т. п., влияют на цели и стиль семейного воспитания.

Цели воспитания в семье могут быть весьма различными по спектру, содержанию и по характеру.

Так, спектр целей семейного воспитания включает в себя привитие младшим гигиенических навыков, бытовых умений, культуры общения, физическое, интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие; культивирование отдельных способностей (в каких-либо видах спорта, искусства, отрасли знания); подготовку к определенной профессии или сфере деятельности.

По содержанию цели могут быть сугубо инструментальными, направленными на достижение конкретных результатов, или дополняться определенными духовно-ценностными составляющими. Характер целей семейного воспитания не обязательно соответствует общественно одобряемым установкам (в семье, например, могут сознательно культивировать индивидуализм, жесткость, нетерпимость и т. п.).

Важнейшей характеристикой семейного воспитания является его *стиль*, т. е. типичные для старших система приемов и характер взаимодействия с младшими. В зависимости от меры его «жесткости-мягкости» стиль - может быть определен как авторитарный или демократический с веером промежуточных вариантов.

Авторитарный (властный) стиль характеризуется стремлением старших максимально подчинить своему влиянию младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований, полностью контроли-

ровать их поведение, интересы и даже желания. Это достигается с помощью неусыпного контроля за жизнью младших и наказаний.

В ряде семей это проявляется в навязчивом стремлении полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и желания детей, что может вести к острым конфликтам. Немало отцов и матерей, которые фактически рассматривают своих детей как воск или глину, из которых они стремятся «лепить личность». Если же ребенок сопротивляется, его наказывают, беспощадно бьют, выколачивая своеволие.

При таком стиле воспитания взаимодействие между старшими и младшими происходит по инициативе старших, младшие проявляют инициативу лишь в случае необходимости получить санкцию на какие-либо действия». Коммуникация направлена преимущественно или исключительно от старших к младшим. Такой стиль, с одной стороны, дисциплинирует младших и формирует у них желательные для старших установки и навыки поведения, с другой - может вызвать у них отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим, протест и агрессию зачастую вместе с апатией и пассивностью.

Демократический стиль характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, привлекать их к решению проблем, поощрять инициативу и самостоятельность. Старшие, устанавливая правила и твердо проводя их в жизнь, не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований, поощряют их обсуждение младшими; в младших ценится как послушание, так и независимость. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля за ними по сравнению с авторитарным стилем воспитания, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание взаимодействия определяется не только старшими, но и в связи с интересами и проблемами младших, которые охотно выступают его инициаторами. Коммуникация имеет двухсторонний характер: и от старших к младшим, и наоборот. Такой стиль способствует воспитанию самостоятельности, ответственности, активности, дружелюбия, терпимости.

В реальности авторитарный и демократический стили воспитания в чистом виде встречаются не так уж часто. Обычно в семьях практикуются компромиссные варианты, которые ближе к одному или другому полюсу. Кроме того, старшие члены семьи могут реализовывать неидентичные друг другу стили (например, отец - более авторитарен, мать - демократична).

Так, есть семьи, в которых мать стремится не столько «формировать» личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добываясь эмоциональной близости, понимания, сочувствия. В то же время целью отца является подготовка ребенка к жизни через тренировку его воли, обучение нужным и полезным умениям (разумеется, согласно его представлениям).

Отношения в семье

Отечественными исследователями были выделены несколько типов семейных отношений.

Первый тип – в семье согласованные гармонические отношения, с высокой социальной направленностью. Семейные отношения соответствуют принципам нашего общества, отвечают целям и задачам его в области воспитания (уважение к личности, любовь, дружба, теплота и взаимная забота, добросове-

ственный труд, взаимная уступчивость и др.). Все члены семьи по отношению друг к другу проявляют высокую эмпатию, т.е. способность сопереживания.

Второй тип – в семье урегулированные компромиссные отношения с высокой социальной направленностью. Их характеризует наличие необходимых условий для формирования правильного социального опыта личности, ее общественной значимой направленности. Отношения регулируются, но атмосфера их иногда бывает неблагоприятной для отдельных членов семьи. Недостаток терпения, выдержки, тактичности в воспитании детей у одного у родителей «выравниваются» уступчивостью, мягкостью другого. Это вызывает некоторый контраст в отношениях к детям, в требованиях к ним. В этих семьях, как правило, перспективы определены, но в решении повседневных задач отмечаются стихийность, колебания, которые, в конечном счете, устраняются.

Третий тип – отношения неустойчивые, но в целом положительные, с высокой социальной направленностью. Эта группа семей промежуточная между положительными и отрицательными семейными отношениями (отмечают конфликты, носящие эпизодический характер). В бесконфликтные периоды в этих семьях – взаимное уважение, доверие, атмосфера, близкая к жизни семей первого и второго.

Четвертый тип – в семье урегулированные отношения, но с низкой социальной направленностью. Этому типу отношений характерны мещанско-обывательская направленность в поступках и действиях, наличие потребительских мотивов, двойственность норм отношений к людям (заботливые, теплые отношения к членам семьи и холодные, расчетливые – к чужим). У детей в таких семьях формируется обывательская мерка ценностных ориентаций.

Пятый тип – отношения внешне благопристойные, урегулированные, но внутренне неблагоприятные, при низкой или при противоречивой социальной направленности членов семьи. Видимость благополучных отношений поддерживается иногда по согласию и убежденности супругов в «необходимости сохранения семьи для детей», а иногда – домостроевскими порядками, побоями, угрозами. Родители самоустраиваются от воспитания детей, подрывают авторитет друг друга ссорами и личными оскорблениями. Основные заботы по уходу за детьми и их воспитанию несет жена-мать. В семье – настроение неуверенности.

Шестой тип – в семье резко конфликтные отношения при низкой или противоречивой социальной направленностью. Неблагополучие вызвано частыми конфликтами, психологической несовместимостью, алкоголизацией одного из супругов, реже – обоим. В семье – неуважение друг к другу, недоверие, грубость, оскорбления. Тяжелая семейная обстановка негативно влияет на воспитание детей.

Современное общество заинтересовано в формировании крепкой семьи, в развитии в ней коллективистических начал, способствующих созданию оптимальных условий для воспитания подрастающих поколений. Но какой будет семья двух конкретных супругов – это во многом зависит от их личностных качеств, представлений, ценностных ориентаций. Понимание молодоженами перспектив развития семьи как коллектива в немалой степени зависит от знания ими соответствующих критериев, психологических параметров семьи-коллектива.

Современная помощь семье

В 1992 году правительство Российской Федерации принимает постановление «О первоочередных мерах по созданию государственной системы социальной помощи семье», которое включает экономическую, правовую, медицинскую, психологическую и педагогическую помощь. Это постановление было направлено на осуществление государственной политики семьи и детей.

Новая социальная политика в стране относительно семьи и детей проявляется в выплате пособий на ребенка, создании новых учреждений социального обслуживания, которые ориентированы на семью и детей.

Это проявилось в организации различных учреждений социального обслуживания, которые оказывали помощь семье, детям-сиротам, трудным подросткам, организации семейного отдыха, семейных клубов, где взрослые и дети проводят отдых всей семьей.

Местные органы создают различные центры, в которых оказывается помощь в семье в кризисной ситуации.

Более распространенной формой оказания помощи семье являются ***центры смешанного типа***, в которых проводится работа различных служб. Так, одна из них – это служба социальной реабилитации, где осуществляется реабилитация лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию. Здесь оказывается материальная помощь, помогает найти работу, занимаются проблемами усыновления, опекой и попечительством.

В ***социальной службе молодежи*** помогают людям в трудоустройстве, помогают молодой семье, вернувшимся из заключения, алкоголикам, наркоманом.

В ***центрах реабилитации детей-инвалидов*** учитываются все дети-инвалиды, дети с различными патологиями, им оказывается психологическая, медицинская и педагогическая помощь, осуществляется профессиональная подготовка.

Организация досуга семей, проведением культурно-массовых мероприятий занимаются ***центры досуга***. В них родители могут оставить детей на несколько часов, в них собираются подростки, дети и родители проводят досуг вместе.

В ***медико-социальном центре*** оказываются помощь и детям, и всем членам семьи, всем слоям населения. Здесь осуществляется патронаж над семьями с малолетними детьми, проводится пропаганда здорового образа жизни, медицинская профилактика всех членов семьи. Особое внимание оказывается семье, где есть дети-инвалиды и больные дети. Оказывается социальная помощь особо нуждающимся семьям, их прикрепляют к бытовым службам, магазину, мастерским.

Для оказания помощи семье, попавшей в беду, создаются ***приюты***. Самыми распространенными являются ***приюты для детей***. Для взрослых создаются ***социальные гостиницы***, для подростков и молодежи – ***дома интернатного типа***, где они живут до 18 лет, посещая школу, после окончания которой устраиваются на работу и только тогда уходят из интерната.

В центре ***психолого-педагогической помощи*** семье и детям помогают установить в семье нормальную психологическую обстановку, осуществляется психологическое и педагогическое просвещение членов семьи.

Распространенной формой работы с трудными детьми и подростками являются **центры социальной реабилитации детей и подростков**. В них занимаются предупреждением, профилактикой их антиобщественного поведения, организовывается их труд, отдых и учеба, помогают выйти из кризисного состояния.

Центры социальной защиты осуществляют правовую и юридическую помощь несовершеннолетним и их семьям. Контролируют криминальные семьи и лиц, которые вовлекают детей и подростков в преступления, помогают устроиться вышедшим из заключения.

В **центрах социально-педагогической поддержки дошкольников** занимаются обучением и воспитанием детей по программе детских садов, осуществляют психологическую и педагогическую реабилитацию детей с отклонениями в умственном и физическом развитии. Для каждого ребенка разрабатывается индивидуальная программа, ведется психологический и педагогический контроль за процессом реабилитации.

Лекция 3.1.2. Домашний очаг как микрофактор социализации

Эффективность реализации функций семьи в процессе стихийной социализации человека и в его воспитании зависит во многом от того, удалось ли супругам, а потом им вместе с детьми создать домашний очаг.

Жилище семьи становится домашним очагом в том случае, если ее члены имеют возможность и стремятся удовлетворять в нем *потребности в укрытии, поддержке и эмоциональной безопасности, в качественных эмоциональных отношениях, в идентификации с семейными ценностями*, т. е. когда семейное жилище становится для человека своеобразной «экологической нишей», в которой он всегда может укрыться от житейских бурь, получить поддержку и где его, безусловно, признают и любят.

Естественно, что основным условием превращения жилища семьи в домашний очаг является доброжелательная атмосфера в семье. Но она, в свою очередь, во многом зависит от некоторых объективных обстоятельств.

Так, исследования эстонского ученого М. Хейдметса показали, что немалую роль играет то, имеет ли каждый член семьи свою «персональную» территорию в жилище, т. е. место, которое он считает своим, что признают другие члены семьи. Это не обязательно может быть отдельная комната, но угол (отгороженный или условно обозначенный), свой стол, свой стул за обеденным столом, свое кресло перед телевизором и т. д. В семьях, где у ребенка (особенно начиная с возраста 9-10 лет) не было в квартире «своего места», т. е. объектов личного контроля, взаимоотношения между родителями и детьми были гораздо конфликтнее, чем в семьях, где дети имели персональную территорию. Более того, наличие «своего места» у членов семьи вело к тому, что в этих семьях чаще наблюдалась их совместная деятельность, а при его отсутствии преобладала индивидуальная. Парадокс лишь кажущийся, ибо возможность по своему желанию «укрыться», в своей нише стимулирует стремление к взаимодействию.

Станет ли жилище домашним очагом - зависит от организации быта семьи: распределения домашних обязанностей, совместного

выполнения работ по дому, предпочтения домашней еды внедомашней, разговоров за столом, на кухне и т.п. Немаловажно и то, насколько члены семьи любят и имеют возможность заниматься дома какой-либо деятельностью - шить, вязать, мастерить, читать, слушать музыку и пр., как относятся к занятиям друг друга члены семьи, любят ли они делать что-либо совместно. Даже общее телесмотрение в одних семьях имеет совместный характер, а в других - фактически индивидуальный.

Наконец, жилище становится домашним очагом и воспринимается таковым тогда, когда, с одной стороны, *жизнь семьи - «закрытая система»*, которую не обсуждают с посторонними, сохраняя интимность семейной жизни и взаимоотношений, а с другой - именно в доме принято встречаться с друзьями, родственниками, отмечать различные праздники, на которые приглашают гостей.

Лекция 3.1.3. Соседство как микрофактор социализации

Соседство представляет собой некую близко территориально проживающую группу людей (в одном подъезде, в одном доме, в рядом стоящих индивидуальных домах). Эту общность характеризуют межличностные связи, определенное отношение к месту своего проживания (как к «своей» или «ничьей» территории), порой некоторые общие цели и совместная деятельность (забота о порядке и т. п.).

Для взрослых соседство играет ту или иную роль в их жизни в зависимости от типа и размера поселения, социально-культурного статуса и возраста человека.

Для детей соседство - не только среда жизнедеятельности, но и мощный фактор социализации.

Дети-дошкольники, младшие школьники и, как правило, младшие подростки довольно интенсивно общаются с соседями-сверстниками. Для них это общение - выход за рамки семьи, освоение новых социальных ролей, приобретение нового социального опыта, ступень адаптации к социуму.

В отношениях с соседями-сверстниками они узнают и усваивают новую лексику, новые, нередко иные по сравнению с семейными нормы, стереотипы и предрассудки. В этом общении они получают представление о жизненных ценностях, стилях жизни, отличных от усвоенных в семье, усваивают нормы и стиль полоролевого поведения. Они приобщаются к определенному пласту культуры, а также к детской субкультуре, обмениваясь с соседями-сверстниками новой информацией, детским (и не только детским) фольклором.

Общаясь с соседями-сверстниками, дети усваивают новые виды позитивных и негативных социальных санкций, познавая в социальной практике, за какие личностные и поведенческие проявления эти санкции применяются обществом сверстников.

Чем старше становится ребенок, тем большую роль в его социализации играют межличностные отношения со сверстниками. Так, пятилетний малыш на предложение матери заменить ему в игре отсутствующих сверстников, решительно ответил: «Мне надо ребенок, а ты не ребенок».

Для детей соседское общение имеет большой объективный и субъективный смысл, ибо дает им чувство принадлежности к обществу сверстников,

ощущение своей принятости социумом (который для них в основном ограничен местом непосредственного проживания). Отсутствие сверстников-соседей или сложности во взаимодействии с ними могут отрицательно сказаться на социализации человека в этом возрасте или дать отсроченный отрицательный эффект.

Таким образом, интенсивные соседские связи играют важную социализирующую роль в детстве и отрочестве как позитивного, так, естественно, и негативного характера. Но это - объективный фактор, влияние которого зависит во многом от соотношения с семейным влиянием, а также с влиянием иных жизненных обстоятельств и факторов, социализирующих растущего человека. В частности, большое значение имеет то, в какие группы сверстников входит ребенок, подросток, юноша. В детстве они обычно состоят из соседей, но уже в отрочестве, а в юности тем более, эти группы могут весьма слабо или совсем никак не «пересекаться» с соседскими связями.

Осуществляя социальное воспитание педагогам весьма важно знать характер соседского окружения своих воспитанников, особенно когда речь идет о дошкольниках, младших школьниках и подростках.

Знание особенностей соседских отношений воспитанников позволяет педагогам иметь в виду и учитывать позитивные и негативные влияния, которые оказывают на ребят как соседи-сверстники и старшие по возрасту ребята, так и соседи-взрослые. Принятие в расчет влияния соседства может оказаться полезным для определения необходимости и направления индивидуальной помощи детям и подросткам. Кроме того, учитывая особенности соседства, педагоги определяют необходимость и возможность использовать его позитивные потенции и хотя бы частично нивелировать и компенсировать влияние негативных потенций.

Лекция 3.1.4. Группы сверстников как микрофактор социализации

Группа сверстников - это объединение не обязательно одногодков. В нее могут входить ребята, хотя и различающиеся по возрасту на несколько лет, но объединенные системой отношений, определенными общими ценностями или ситуативными интересами и отделяющие себя от других сверстников какими-либо признаками обособления, т. е. обладающие «Мы» - чувством.

Количественные границы группы сверстников - от двух-трех до пяти членов - в дружеских группах, в приятельских - до семи-деяти, в асоциальных и антисоциальных - до двух десятков, а в формальных (в классе, в кружке и т.д.) - до тридцати-сорока членов.

Группы сверстников образуются чаще всего на основании пространственной близости их членов; совпадения индивидуальных интересов; наличия ситуации, угрожающей личному благополучию (в том числе в новом коллективе); наличия формальной организации (класс, отряд скаутов и др.).

В группе складываются межличностные отношения - субъективно переживаемые отношения между ее членами. Они объективно проявляются в характере и способах взаимодействия членов группы, а также в распределении ролей в группе.

Во-первых, выделяется лидер. Ни одной группы, не имеющей лидера, в экспериментальных исследованиях не выявлено. Может быть несколько лиде-

ров: деловой, эмоциональный, интеллектуальный. Другие роли - фаворит лидера, шестерка и др. В группе может быть роль «козла отпущения». Ему достается за все и за всех. Возникает вопрос: почему он остается в группе? Человеку без группы бывает туго, а потом он, как правило, - «внутри-групповой козел», другим группам его трогать не позволяют.

Ну и, наконец, бывает, что в группе существует роль «паршивой овцы». Такого человека никто всерьез не принимает, и его могут даже не защитить, он просто ходит за группой, а его не просто терпят, но и третируют как угодно. Однако неоднократно фиксировалось, что когда такая «паршивая овца» вдруг уходила из группы, последняя распадалась. Аналогичные ситуации фиксировались и с «козлом отпущения», потому что, как это ни странно, но цементировали группу именно эти «козел отпущения» и «паршивая овца» (речь идет о неформальных группах). у Характеристика состава групп сверстников включает такие признаки, как возраст (школьный класс - одновозрастный, стихийные группы - часто разновозрастные), пол (группы младших подростков чаще однополые, а юношей - смешанные), социальный состав (только школьники, только учащиеся ПТУ, те и другие плюс кто-то еще).

Группы сверстников можно классифицировать по нескольким *автономным параметрам* (И. С. Кон).

По юридическому статусу и месту в социальной системе группы сверстников делятся на официальные, т. е. признанные обществом, связанные с какими-либо государственными или общественными организациями, имеющие некоторую организационную структуру и членство (о них подробнее речь пойдет в дальнейших разделах), и неофициальные, существующие как бы сами по себе.

По социально-психологическому статусу они делятся на группы принадлежности, в которых человек состоит реально (школьный класс, спортивная секция, клуб или дружеская компания), и референтные группы, к которым человек не принадлежит, но на которые мысленно ориентируется и с мнением которых соотносит свое поведение и самооценку.

По степени стабильности, длительности своего существования группы могут быть постоянными, временными, ситуативными.

По пространственной локализации они могут быть дворовыми, квартальными, функционировать в рамках какого-либо учреждения (школа, клуб, бар).

По типу лидерства и (или) руководства они могут быть демократическими или авторитарными.

По ценностной направленности группы могут быть просоциальными (социально положительными), асоциальными (социально нейтральными) и антисоциальными.

В последние десятилетия группы сверстников стали одним из решающих микрофакторов социализации подрастающих поколений. Их роль значительно возросла по сравнению с предыдущими эпохами, чему способствовал ряд обстоятельств.

Урбанизация ведет к тому, что все большее число детей, подростков, юношей живет в городах, где имеет возможность общаться с большим числом сверстников; это общение, как правило, неподконтрольно взрослым. Превращение большой семьи в малую, рост числа однодетных и неполных семей, дезорганизация семьи повысили необходимость для Детей искать общение вне

дома как своеобразную компенсацию дефицита эмоциональных контактов с родителями. Всеобщее среднее образование, общедоступный источник знаний - средства массовой коммуникации привели к тому, что подрастающие поколения стали более однородными по среднему уровню образованности и вообще культурного развития. На консолидацию подростков и юношей в группах сверстников существенно влияет мода, которая задает эталоны не только одежды и причесок, но и всего стиля жизни.

Дети, подростки и юноши одновременно входят в несколько групп - формализованных и неформальных, общение в которых может иметь существенные различия.

Формализованные группы (класс, учебная группа ПТУ, спорт-секция и др.) могут играть весьма различную роль в социализации детей, подростков и юношей в зависимости от содержания жизнедеятельности, характера сложившихся в них взаимоотношений, а также степени значимости для их членов.

Неформальные группы влияют на социализацию детей, подростков, юношей в зависимости от их состава, направленности, стиля лидерства, а главное - от меры значимости для того или иного их члена.

В группах сверстников социализация происходит главным образом благодаря действию таких механизмов, как стилизованный и межличностный, но немалую роль могут играть традиционный и рефлексивный механизмы и механизм экзистенциального нажима.

Имея определенную возрастную и социально-культурную специфику, функции группы сверстников в процессе социализации тем не менее универсальны.

Во-первых, группа приобщает своих членов к культуре данного общества, научая поведению, соответствующему этнической, религиозной, региональной, социальной принадлежности членов группы.

В процессе общения со сверстниками у ребенка, а особенно у подростка и юноши, складываются определенные взгляды, им усваиваются те или иные нормы и ценности. Это происходит вследствие идентификации (отождествления) себя с группой и некритического восприятия доминирующих в ней взглядов, отношений, норм.

Если группа подвергает сомнению важность или достоверность каких-либо сведений, даже полученных одним из ее членов из компетентного источника, то очень часто он может согласиться с точкой зрения группы. В результате даже сведения, источником которых является учебно-воспитательный процесс и средства массовой коммуникации, воспринимаются и усваиваются ребятами не в «чистом», а в той или иной степени трансформированном виде. Так, по зарубежным данным, независимо от социального происхождения, расы, религии, наличия или отсутствия в школе курса полового воспитания 90% школьников наиболее достоверной информацией о различиях полов и сексуальности считают ту, которая получена ими от друзей. Это тем более существенно, ибо сверстники учат сверстников многим нормам жизни и общения, которые скрывают от них взрослые, компенсируя тем самым «пробелы» в познании жизни.

Во-вторых, в группе сверстников осуществляется научение полоролевому поведению. Это происходит через предъявление образцов поведения, ожидаемых от мальчиков и девочек, юношей и девушек, приличествующих в том или

ином возрасте, а также с помощью негативных санкций по отношению к недоброжелателю по отношению к поведению.

В детстве, отрочестве, юности идет интенсивный процесс становления мужественности и женственности как характеристик личности и ее поведения. И становление это во многом зависит от реального общения со сверстниками своего и противоположного пола, от того опыта, который ребята из него выносят. Быть увлеченным, интересоваться лицами другого пола - с одной стороны, в этом раскрывается предвкушение еще не наступившей взрослости. А с другой стороны, к этому побуждают товарищи. Нормы, господствующие в среде старших подростков и старшеклассников, например, предписывают необходимость общения с лицами другого пола, считают его высокопрестижным. Поэтому даже когда семиклассники или десятиклассники и не стремятся к такому общению субъективно, они вынуждены его искать, нередко просто выдумывать его, чтобы «соответствовать». Причем эта тенденция захватывает все более младшие возрастные группы.

Общение со сверстниками своего пола существенно влияет на общение с лицами противоположного пола и оказывается очень важным для психосексуального развития вообще и для эмоционального восприятия сферы сексуальных отношений в частности. Разговоры с приятелями и друзьями (часто довольно грубые) помогают ребенку, подростку, юноше адаптироваться к тем изменениям, которые происходят в его организме и физическом облике, освоить и изжить в определенной мере те волнующие переживания, которые связаны с пробуждающейся сексуальностью. Невозможность выразить свои эмоциональные переживания, связанные с психосексуальным развитием, нередко приводит к тяжелым душевным переживаниям и травмам, особенно в старшем подростковом и раннем юношеском возрастах.

В-третьих, группа помогает своим членам достичь автономии от общества сверстников и от возрастной субкультуры.

Приятельские и дружеские группы, стремясь соответствовать эталонам общества сверстников в одежде, стиле поведения, в то же время могут тщательно оберегать свою автономию, ограничивая возможности присоединения к группе другим ребятам и подчеркивая непохожесть своей компании на другие (свои секреты, условные слова, способы времяпрепровождения, маршруты прогулок, особые элементы одежды, свои музыкальные и иные увлечения и т. д.).

Важность этой функции группы сверстников подчеркивает И. С. Кон: «...неокрепшее, диффузное "Я" нуждается в сильном "МЫ", которое, в свою очередь, утверждает в противоположность каким-то "ОНИ"».

В-четвертых, группа сверстников создает благоприятные или неблагоприятные условия, стимулирует или тормозит решение детьми, подростками, юношами возрастных задач - развития самосознания, самоопределения, самоидентификации и самоутверждения, - определяет содержательную сторону этих решений задач.

Отношения в группе играют большую роль в формировании образа «Я» ребенка, подростка, юноши. Если младший школьник, соотнося себя со сверстниками, отчасти еще ориентируется на те оценки, которые дает ему и его товарищам учитель, то подросток в первую очередь соотносит себя с группой сверстников, учитывая то, насколько ее члены одобряют или не одобряют ка-

кие-либо его свойства, проявляющиеся в делах, поступках. Старшеклассники же познают себя, главным образом исходя из отношения к себе приятелей, друзей, а также сравнивая себя с лидерами (даже неприятными им) или с признанными «эталонами» в группе (эрудитами, спортсменами и др.).

Знание самого себя, самооценки существенно влияют на то, как ведут себя в различных жизненных ситуациях дети, подростки, юноши. Но это влияние не прямое. Оно опосредуется самоуважением личности, которое можно считать фокусом «образа Я».

Влияние группы на самоопределение может проявляться по-разному. Так, член группы, встречая понимание со стороны приятелей, друзей, может укрепляться в своих интересах, склонностях. Обогащая друг друга различными сведениями, члены группы могут дать толчок для возникновения у одного из них интереса к той сфере, которая раньше не привлекала его внимания. Но в то же время общение в группе может разрушать, гасить, уродовать уже имеющиеся у ребят интересы, склонности.

В группе растущий человек получает действительную или иллюзорную (что чаще всего не осознается) возможность реализовать себя и сущностно, и внешне.

Сущностно - потому что в компании сверстников он ощущает себя равным, принятым, а стало быть, ценным. Это крайне важное ощущение, без которого трудно расставаться с детством, рвать эмоциональную пуповину, связывающую с родителями. Оно, это ощущение, позволяет считать себя на каждом возрастном этапе «уже выросшим».

В то же время в группах сверстников идет и внешняя реализация себя, она проявляется в стремлении быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения. Уже младшего подростка начинает одолевать смутное беспокойство: «Такой ли я, как все?». Чем старше он становится, тем неотвязнее это сомнение. Наличие компании помогает убедиться в том, что с этим все в порядке. (Другое дело, что уже в старшем подростковом возрасте параллельно возникает другое беспокойство: «Неужели я такой, как все?».)

В-пятых, группа представляет собой специфическую социальную организацию, которая воспринимается ее членами как «экологическая ниша» (в этой функции как бы суммируются все предыдущие, но в новом качестве).

В неформальных группах не требуется соблюдать правила поведения, необходимые в отношениях со взрослыми, в них можно быть самим собой (так, во всяком случае, считается). На самом деле это не совсем так, а нередко и совсем не так: в этих группах тоже надо придерживаться определенных норм, нередко еще более жестких, чем в общении со взрослыми.

Само наличие группы помогает ощутить свою нужность кому-то, уверенность в себе и в своих силах. Группа - источник высокого самоуважения, ибо от нее ждут (и часто получают) высокую оценку своих качеств, поступков, личности в целом, что намного важнее оценок всех остальных людей. Тот, кто не имеет приятелей, хотя бы иллюзии дружеской компании, ощущает свою жизнь неполной, себя - неудачником, свои возможности - нереализованными.

Все выделенные социализирующие функции группы сверстников реализуются по-разному и по степени эффективности, и по содержательной направленности в зависимости: от пола и возраста членов группы и их индивидуальных особенностей; от направленности группы и других ее характеристик, о

которых шла речь выше; от этнических, региональных и социокультурных условий, в которых существует группа.

Педагогам необходимо знать основные характеристики группы сверстников, в силу, как минимум нескольких обстоятельств.

Во-первых, социальное воспитание осуществляется в воспитательных организациях, которые состоят из первичных коллективов - класса в школе, отряда в лагере, группы в ПТУ, кружка или секции, в клубе и т.д. Коллектив представляет собой формализованную группу сверстников. Эффективно работать с коллективом можно только учитывая и используя свойственные группе характеристики.

Во-вторых, в каждом коллективе образуются неформальные приятельские и дружеские группы. Знать их, учитывать их особенности (состав, лидеров, направленность и др.) педагогам важно как для того, чтобы использовать эти особенности, организуя быт и жизнедеятельность коллектива и воспитательной организации, так и для того, чтобы в процессе социального воспитания пытаться влиять на те или иные группы, на положение тех или иных воспитанников в системе межличностных отношений коллектива.

В-третьих, эффективное социальное воспитание возможно лишь в том случае, если педагоги имеют представление о тех группах, в которые входят их воспитанники за пределами воспитательной организации, учитывают их особенности и при необходимости стремятся в некоторой степени влиять на эти группы. Если же речь идет об асоциальных и антисоциальных группах, то перед педагогом встает задача, как минимум, помочь своему воспитаннику выйти из подобной группы, помочь ему найти позитивную группу приятелей или друзей.

Лекция 3.1.5. Религиозные и воспитательные организации как микрофакторы социализации

Религия как один из социальных институтов традиционно играла большую роль в жизни различных обществ.

В процессе секуляризации, т. е. освобождения общества от влияния религии, значение религии падало и в жизни общества, и в социализации. Тем не менее в современном мире ее роль, во-первых, остается важной, во-вторых, она различна в зависимости от страны и конфессии (вероисповедания), в-третьих, в ряде стран ее влияние стало опять расти.

Все эти процессы хорошо видны на примере России, где представлены все четыре великие мировые религии - христианство, мусульманство, буддизм, иудаизм - и многие их разновидности (всего - более шестидесяти вероисповеданий различного направления).

Социализирующее влияние религиозных организаций испытывают на себе как верующие, так и члены их семей. Кроме того, различные конфессии ведут активную работу по привлечению в свои ряды новых верующих.

Социализация в религиозных организациях осуществляется под воздействием практически всех механизмов социализации. Другое дело, что в зависимости от конфессии, к которой принадлежит та или иная организация, роль механизмов и их соотношение различны. Так, в приходах русской православной церкви ведущими механизмами можно считать традиционный и институ-

циональный. В ряде сектантских организаций - институциональный и стилизованный, а в организациях ряда восточных конфессий - институциональный и рефлексивный.

В процессе социализации верующих религиозные организации реализуют ряд функций.

Ценностно-ориентационная функция религиозных организаций проявляется в том, что они предлагают своим членам и стремятся сформировать у них определенную систему верований (веру в Бога, бессмертие души и др.), позитивное отношение к религиозным ценностям и нормам. Это осуществляется как в процессе культовых действий (богослужения в храме, молитвы и др.), так и в различных формах религиозного просвещения.

Регулятивная функция проявляется в том, что религиозные организации культивируют среди своих членов поведение, соответствующее религиозным нормам. Это осуществляется в процессе коллективных культовых действий и всей жизнедеятельности организаций, а также через различные формы контроля (в одних конфессиях более, в других - менее жесткого) за соответствием жизни верующих религиозным нормам.

Коммуникативная функция реализуется в создании условий для общения верующих, в определенных формах его организации, а также в культивировании норм общения, соответствующих вероучительным принципам конкретной религии.

Милосердная функция религиозных организаций реализуется в многообразных сферах и формах деятельности милосердия и благотворительности, как в рамках самих организаций, так и за их пределами, благодаря чему члены организации приобретают специфический опыт.

Компенсаторная (утешительная) функция проявляется в гармонизации духовного мира верующих, в помощи им в осознании своих проблем и в духовной защите от мирских потрясений и неприятностей.

И, наконец, **воспитательная функция** - религиозное воспитание человека.

В процессе **религиозного воспитания** верующих индивидам и группам целенаправленно и планомерно внушаются (индоктринируются) мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующие вероучительным принципам определенной конфессии (вероисповедания).

Религиозное воспитание осуществляется священнослужителями; верующими агентами социализации (родителями, родственниками, знакомыми, членами религиозной общины и пр.); педагогами конфессиональных учебных заведений (как основных - средних школ, колледжей и пр., так и дополнительных - воскресных школ, библейских кружков и др.), в ряде стран - преподавателями религии в светских учебных заведениях; различными объединениями, в том числе детскими и юношескими, действующими при религиозных организациях или под их влиянием; рядом светских детских и юношеских организаций (например, скаутов); средствами массовой коммуникации, находящимися под контролем религиозных организаций.

В основе религиозного воспитания лежит феномен сакрализации (от лат. *sacrum* - священный), т. е. надления явлений окружающей действительности священным содержанием, придания божественного смысла обыденным мирским процедурам через их обрядовое освящение.

Выделяют два уровня религиозного воспитания - рациональный и мистический (Г. В. Склярова).

Рациональный уровень включает в себя три основных компонента - информационный, нравственный и деятельностный, содержание которых имеет конфессиональную специфику. Так, в православии информационный компонент - это тот объем знаний, который воспитуемые получают по истории церкви, богословию, догматике, священной истории; нравственный - научение воспитуемых преломлению собственного опыта через требования христианской морали; деятельностный - участие в богослужениях, церковное творчество, дела милосердия.

Мистический уровень тесно связан с рациональным, и его можно охарактеризовать лишь настолько, насколько он в нем проявляется. Мистический уровень в значительно большей степени, чем рациональный, имеет специфический характер в различных конфессиях. Например, мистический уровень православного воспитания определяют следующие моменты - подготовка и участие в церковных таинствах, домашняя молитва, воспитание чувства благоговения и почитания святых.

В процессе религиозного воспитания используются различные формы, многие из которых аналогичны по внешним признакам формам социального воспитания (урочная система, семинары, лекции и пр., клубы для различных групп верующих, праздничные мероприятия, любительские хоры, оркестры, экскурсии и т. д.), но приобретают сакральный смысл, наполняясь специфическим для религиозного воспитания содержанием.

Многообразны средства религиозного воспитания, которые определяются конфессиональными особенностями. Так, в христианских конфессиях таковыми являются: церковное богослужение, приобщающее верующих к церковной жизни, к таинству общения с Богом; проповедь, сообщающая важнейшие положения вероучения и побуждающая к соответствующему поведению; молитва, помогающая научиться вырабатывать нужный душевный настрой; исповедь, которая приучает к самоанализу и к мысли о неотвратимости наказания за грех (проступки); пост, помогающий обуздать плоть, смирать гордыню, вырабатывать стойкость; епитимья - наказание, способствующее укреплению в вере и соблюдению норм отношений и поведения.

Воспитательные организации - одна из разновидностей социальных организаций.

Организация - это целевая формализованная группа людей, созданная для решения определенных задач и реализации определенных целей организованным образом, в которой наличествуют фиксированное членство, а также системы власти, социальных ролей и формальных позитивных и негативных санкций.

Воспитательные организации - специально создаваемые государственные и негосударственные организации, основной задачей которых является социальное воспитание определенных возрастных групп населения.

Воспитательные организации могут быть охарактеризованы по ряду относительно автономных параметров.

По принципу вхождения человека в воспитательную организацию можно выделить обязательные (школы), добровольные (клубы, детские и юношеские

объединения и др.), принудительные (спецучреждения для детей с антисоциальным поведением, психическими и иными аномалиями).

По юридическому статусу воспитательные организации могут быть государственными, общественными, коммерческими, конфессиональными, частными.

По ведомственной принадлежности - это организации Министерства образования, других министерств (здравоохранения, обороны, труда и социальной защиты и т.д.), профсоюзов, спортивных союзов; по уровню подчиненности - федеральные, региональные, муниципальные.

По степени открытости-закрытости: открытые (школы), интернатные, закрытые (спецучреждения).

По ведущей функции - образовательные, просветительские, развивающие, общественно-ориентированные.

По длительности функционирования - постоянные и временные (например, функционирующие во время каникул).

По половозрастному составу: однополые, одновозрастные, разнополые, разновозрастные.

У всех воспитательных организаций общая задача - воспитание человека, но решается она каждой из них несколько по-разному, и роль их не только не одинакова, но и не равна.

Через систему воспитательных организаций общество и государство стремятся обеспечить равные возможности, с одной стороны, для воспитания всего подрастающего поколения, а с другой стороны - для реализации каждым своих позитивных потребностей, способностей и интересов.

В процессе социализации детей, подростков, - юношей воспитательные организации играют двоякую роль.

С одной стороны, именно в них осуществляется социальное воспитание как относительно социально контролируемая часть социализации. С другой стороны - они, как всякие человеческие общности, влияют на своих членов стихийно в процессе взаимодействия членов организации. И это влияние по своему характеру не совпадает с ценностями и нормами, культивируемыми в процессе социального воспитания.

Основными *функциями воспитательных организаций в процессе социализации* можно считать следующие: приобщение человека к культуре общества; создание условий для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации; автономизация подрастающих поколений от взрослых; дифференциация воспитуемых в соответствии с их личностными ресурсами применительно к реальной социально-профессиональной структуре общества.

В процессе стихийной социализации воспитательная организация как всякая социально-психологическая общность влияет на входящих в нее людей в ходе реальной практики взаимодействия ее членов, которая по своему содержанию, стилю и характеру не идентична, а порой существенно расходится с декларируемыми устремлениями воспитателей. Знания и опыт реальной жизни, которые при этом стихийно получают воспитуемые, в большой своей части оказываются «непрактичными» для взаимодействия в воспитательной организации с точки зрения ее основной функции - воспитания, но помогают адаптироваться в жизни общества.

На процесс самоизменения своих членов воспитательная организация влияет в зависимости от ее быта, содержания и форм организации жизнедеятельности и взаимодействия, которые создают более или менее благоприятные возможности для развития человека, удовлетворения им своих позитивных потребностей, способностей и интересов. В то же время практика реальной жизни организации влияет на вектор самоизменения (просоциальный, асоциальный, антисоциальный).

В относительно социально контролируемой социализации воспитательные организации играют ведущую роль, ибо именно в них человек в большей или меньшей мере приобретает институционализированные знания, нормы, опыт, т. е. именно в них осуществляется социальное воспитание.

Социальное воспитание можно рассматривать как процесс относительно социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет.

Иными словами, **социальное воспитание** представляет собой планомерное создание условий для целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека.

Эти условия создаются в ходе взаимодействия индивидуальных и групповых (коллективов) субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия процессах: организации социального опыта детей, подростков, юношей, их образования и индивидуальной помощи им.

Организация социального опыта осуществляется через организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов); организацию взаимодействия членов организации, а также обучение ему; стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы.

Социальный опыт - в широком смысле - единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, норм и стереотипов поведения, интериоризированных ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, опыт взаимодействия с людьми, опыт адаптации и обособления, а также самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т. е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования.

Индивидуальная помощь человеку реализуется в процессе оказания содействия в решении проблем; создания специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций; стимулирования саморазвития.

Индивидуальная помощь - это сознательная попытка помочь человеку приобрести знания, установки и навыки, необходимые для удовлетворения своих позитивных потребностей и интересов и удовлетворения аналогичных потребностей других людей; в осознании человеком своих ценностей, установок и умений; в развитии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к

себе и к другим, к социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму.

Естественно, что мера систематичности, интенсивности, характер, содержание, формы и способы организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи непосредственно зависят от возраста и в определенной мере от региональной и этнической принадлежности воспитуемых, а также специфичны в различных воспитательных организациях, соотношение и роль которых на каждом возрастном этапе различны в том или ином обществе.

Взаимодействие в процессе социального воспитания представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет избирательный характер. Такое взаимодействие в значительной мере социально дифференцировано, индивидуализировано и вариативно, поскольку конкретные участники взаимодействия, являясь членами определенных этнических, социальных и социально-психологических групп, более или менее осознанно и целенаправленно реализуют во взаимоотношениях друг с другом тот тип социального поведения, который одобряется в этих группах и имеет свою специфику.

В целом взаимодействие - диалог воспитателей и воспитанников, и его воспитательная эффективность определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются.

Осуществляемое в процессе взаимодействия социальное воспитание в различных воспитательных организациях создает более или менее благоприятные условия и возможности для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества социальными, духовными и эмоциональными ценностями (знаниями, убеждениями, умениями, нормами, чувствами, образцами поведения и т. д.), а также для его самостроительства и самоизменения.

Организационно социальное воспитание осуществляется в воспитательной организации через коллективы.

В наиболее общем виде **коллектив** можно определить как формальную контактную группу людей, функционирующую в рамках той или иной организации.

В воспитательной организации создаются первичные коллективы (классы, кружки, секции, клубы и т. п.), совокупность которых образует вторичный коллектив, охватывающий всех членов организации.

Коллектив функционирует в определенной среде в ряду и во взаимодействии с другими объединениями, в которые входят его члены, что определяет его открытость по отношению к окружающей действительности.

В то же время коллектив, будучи организационно оформленной общностью людей, в определенной мере функционирует независимо от окружающей среды, что делает его относительно автономным.

Коллектив как автономная система обладает комплексом тех или иных норм и ценностей. По источникам, учитывая, что коллектив в то же время является открытой системой, они разделяются на три слоя. Первый - нормы и ценности, одобряемые и культивируемые обществом, которые целенаправленно вносятся в коллектив его руководителями. Второй - нормы и ценности, специфические для общества, социальных, профессиональных, возрастных групп,

не совпадающие с первыми. Третий - нормы и ценности, носителями которых являются дети, подростки, юноши, входящие в коллектив.

В процессе функционирования коллектива все три слоя норм и ценностей превращаются в своеобразный сплав, характеризующий поле его интеллектуально-морального напряжения (термин А. Т. Куракина). Это поле, специфическое для конкретного коллектива, определяет его автономность и влияние на своих членов. Поле интеллектуально-морального напряжения коллектива не однородный сплав. Оно распадается, как минимум, на два сектора. Один - ценности и нормы, обязательные для всех членов коллектива, которые регламентируют коллективно значимое поведение личности. Другой - те нормы и ценности, которые, в принципе не противореча первым, предоставляют отдельным микрогруппам и членам коллектива возможности для некоторой самобытности в поведении. Характер норм и ценностей определяет направленность влияния коллектива на те или иные аспекты развития и духовно-ценностной ориентации личности.

В любом коллективе складываются две структуры отношений - формализованная и неформализованная.

Формализованная структура коллектива создается его руководителями для того, чтобы организационно оформить коллектив и сделать его способным решать стоящие перед ним задачи. Формализованная структура отражает деловые отношения всех членов коллектива и отношения управления, которые складываются между руководителями, функционерами органов самоуправления и остальными членами коллектива.

Неформализованная структура коллектива отражает неофициальные отношения его членов и имеет два слоя: межличностные отношения всех членов коллектива и сетку избирательных отношений приятельства и дружбы.

Характер отношений в коллективе определяется полем интеллектуально-морального напряжения и в чистом виде может быть гуманистическим, просоциальным, асоциальным, а на практике обычно представляет собой различные их сочетания в различных соотношениях. Отношения, складывающиеся в коллективе, существенно влияют на возможности развития и духовно-ценностной ориентации его членов.

Жизнедеятельность коллектива можно рассматривать как процесс проигрывания его членами определенной социальной роли. При этом надо различать два аспекта в проигрывании роли: социальный и психологический.

Социальный аспект включает в себя те ролевые ожидания и предписания, которые диктуются содержанием и формами организации жизнедеятельности коллектива и несоблюдение которых ведет к социальным последствиям (негативным санкциям). Психологический аспект - это субъективная трактовка членом коллектива своей роли, которая может не совпадать с социальными ожиданиями и предписаниями. Это несовпадение, если оно проявляется в жизнедеятельности, может вызвать негативные санкции, а если не проявляется, может вести к внутреннему напряжению, фрустрации. В оптимальном варианте это несовпадение становится основой импровизационности в исполнении роли, проявления творческой индивидуальности человека (человек находит нетривиальные способы исполнения роли члена коллектива, т. е. проявляет креативность).

Жизнедеятельность коллектива, будучи процессом проигрывания социальной роли его членами, становится базой накопления ими социального опыта, ареной самореализации и самоутверждения, т. е. создает)возможности для становления человека.

Известный отечественный педагог Е. А. Аркин писал: «... когда ребенок погружается в поток коллективной жизни, тогда всплывают такие стороны детской индивидуальности, которые при всевозможных других условиях не могут проявиться или быть обнаружены. В коллективе, достойном своего имени, ребенок не растворяется, а, наоборот, находит условия для выявления и расцвета своих лучших сторон».

Лекция 3.1.6. Микросоциум как микрофактор социализации

Определить границы микросоциума не всегда просто. В сельских поселениях, в поселках, в малых городах эти границы, как правило, совпадают с границами конкретного поселения в средних и крупных городах определение границ микросоциума проблематично. Микросоциум можно ограничивать двором (если речь идет о микросоциуме маленьких детей); кварталом (для младших школьников), микрорайоном (для более старших возрастных групп).

Условно микросоциум - это конкретное сельское поселение, поселок или малый город, а в средних и более крупных городах - микрорайон. ***Микросоциум*** - это действующая на определенной территории общность, включающая в себя семью, соседство, группы сверстников, различные общественные, государственные, религиозные, частные и воспитательные организации, а также различные неформальные группы жителей.

Влияние микросоциума на процесс социализации детей, подростков, юношей зависит от объективных характеристик микросоциума и субъективных характеристик самого человека.

Микросоциум обладает рядом характеристик. ***Пространственные характеристики*** конкретного микросоциума: в городе тот или иной микрорайон может располагаться в центре, на окраине, в срединной зоне и по-разному быть связанным с другими частями города; село или поселок могут быть более или менее изолированными и отдаленными от других поселений.

С пространственными тесно связаны ***архитектурно-планировочные*** особенности микросоциума: в селе или поселке - компактная или разбросанная застройка; в городе - микросоциум с исторически сложившейся или индустриальной, застройкой, соотношением малоэтажной и высотной застройки, открытость-замкнутость придомовых пространств наличие, количество и качество малых архитектурных форм и т. д.

От всех этих характеристик зависит ***функциональная*** структура пространства микросоциума: наличие или отсутствие мест для игр детей и подростков, возможностей для времяпрепровождения небольших групп и т. д.

Немаловажной характеристикой микросоциума следует считать ***демографическую***, т. е. состав его жителей: их этническая принадлежность, однородность или неоднородность; социально-профессиональный состав и степень его дифференцированности; особенности половозрастного состава (может иметь место преобладание женского или мужского населения, большое число пенсионеров или их почти полное отсутствие и т. д.); состав семей.

С точки зрения тех возможностей, которые имеются в микросоциуме для социализации детей, подростков, юношей, важную роль играет его **культурно-рекреационная инфраструктура** - наличие и качество работы учебно-воспитательных учреждений кинотеатров, клубов, спортзалов, стадионов, бассейнов, музеев, театров, библиотек; наличие местных средств информации и т. п.

Важнейшей характеристикой микросоциума с точки зрения направленности его влияния на социализацию является сложившийся в нем *социально психологический климат*, который во многом есть результат взаимодействия всех предыдущих характеристик микросоциума.

Микроклимат определяется уровнем образования жителей, соотношением количества жителей с просоциальным, асоциальным и антисоциальным стилями жизни, наличием криминогенных семей и групп, криминальных структур, качеством работы воспитательных, культурных, спортивных и других организаций.

Эффективность и мера влияния микросоциума на социализацию конкретного человека зависит от степени его включенности в жизнь микросоциума. А здесь имеются весьма существенные различия. В деревне, поселке, малом городе практически все население в высокой степени включено в жизнь микросоциума. В среднем и крупном городе степень включенности имеет возрастные и социально-культурные различия. Если дети и подростки основную часть жизни проводят в микросоциуме, то в ранней юности происходит дифференциация. Микросоциум остается значимой сферой жизни для менее образованной части молодежи, а более образованная в его жизни практически не участвует. Соответственно и его влияние на эти группы различается весьма существенно.

Мера благоприятности того или иного микросоциума для социализации детей, подростков, юношей определяется рядом обстоятельств. Во-первых, уровнем стресса, зависящим от шума, загрязненности, перенаселенности, перенасыщенности среды проживания различными импульсами. Во-вторых, от возможностей для удовлетворения человеком потребностей, что создает или не создает у него чувство удовлетворенности. В-третьих, от того, какие возможности есть в микросоциуме для решения возрастных задач личностного, социального, интеллектуального, культурного, физического развития подрастающих поколений.

Воспитательное пространство - понятие, введенное Л. И. Новиковой и А. Т. Куракиным.

Воспитательное пространство микросоциума не возникает спонтанно, а является следствием специальной организаторской работы по его проектированию и «выращиванию», которую могут осуществлять органы самоуправления, если таковые имеются, социальные педагоги и работники, инициативные группы жителей, представители муниципальных органов власти и управления.

Воспитательное пространство микросоциума включает в себя систему взаимосвязанных воспитательных, культурно-просветительных, общественных и иных организаций, местных средств массовой коммуникации (кабельное телевидение, местные радиозузлы и газеты), специалистов различного профиля (социальные педагоги и работники, психологи, медики и др.).

Все эти компоненты воспитательного пространства дополняют друг друга в процессе оказания помощи в позитивном социальном функционировании и в личностном развитии проживающих в микросоциуме индивидов, семей и различных реальных и номинальных групп населения.

Воспитательное пространство характеризуется вариативностью (И. В. Кулешова и Л. И. Новикова). Имеется в виду то, что оно может создаваться, с одной стороны, как некое целостное системное образование, а с другой - складываться в процессе интеграции воспитательного потенциала вокруг и под влиянием определенных «центров кристаллизации».

В частности, там, где это возможно, «надо интегрировать воспитательные возможности среды и школы на базе самой школы». Могут быть и другие варианты. Так, «центрами кристаллизации» воспитательного пространства могут стать внешкольные и культурно-просветительные учреждения, спортивные, досуговые и оздоровительные центры. В ряде случаев воспитательное пространство микросоциума создается благодаря усилиям детских и юношеских самодетельных организации, а также религиозных организаций.

В ряде случаев центрами кристаллизации воспитательного пространства становятся инициативные группы жителей, озабоченных состоянием своей среды обитания. Они могут самоорганизоваться именно для достижения этой цели. Но возможен и вариант, когда различные семейные клубы, клубы по интересам, группы взаимопомощи и прочие самодетельные объединения жителей расширяют зону своего влияния, постепенно пытаются воздействовать на весь микросоциум для его оздоровления и превращения в благоприятную среду обитания.

Однако наиболее реальным создание воспитательного пространства становится в том случае, если в микросоциуме существует определенный орган - *социально-педагогическая служба*, которая имеет свой бюджет, штатных работников различного профиля (социальных педагогов и работников, психологов, медиков, юристов и др.) и создает при себе корпус волонтеров из числа местных жителей. Служба реализует целый комплекс функций, что делает работу по созданию воспитательного пространства целенаправленной, плановой и системной. В идеале функции социально-педагогической службы микросоциума включают в себя:

- ✓ диагностику ситуации в микросоциуме, определение по ее результатам экстренных и среднесрочных необходимых действий;
- ✓ интеграцию воспитательных возможностей микросоциума (материальных, кадровых, содержательных);
- ✓ развитие и создание культурно-досуговой инфраструктуры;
- ✓ стимулирование, поддержку и развитие детских, молодежных и взрослых инициатив по созданию различных клубных объединений и самодетельных организаций;
- ✓ улучшение экологической ситуации, создание и развитие условий для массовых занятий спортом; адресную заботу о физическом развитии, питании, медицинском обслуживании и здоровом образе жизни детей, подростков и юношей;
- ✓ оказание психолого-педагогической, юридической, медико-психологической помощи нуждающимся в ней;

✓ психолого-педагогическую помощь в профессиональной ориентации, адресную помощь в приобретении и изменении профессии, в трудоустройстве, в постановке на учет на бирже труда;

✓ работу с социально уязвимыми и криминогенными семьями, социально-психологическую и медицинскую помощь проблемным, неполным семьям, заботу о детях из подобных семей;

профилактику и помощь в преодолении конфликтов в микросоциуме;

✓ выявление старших, дурно влияющих на младших, адресную работу с ними; профилактику и коррекцию противоправного и саморазрушительного поведения;

✓ социально-психологическую реабилитацию социально уязвимых жителей, а также отбывших наказание.

Эффективность воспитания и социализации в целом отчасти зависит от того, удастся или нет создать воспитательное пространство, и от того, сколь эффективно оно функционирует и развивается. Созданное и эффективно функционирующее воспитательное пространство в большей или меньшей степени интегрирует в себе четыре выделенные выше составные части социализации.

В рамках воспитательного пространства дети, подростки, юноши взаимодействуют с микрофакторами *стихийной социализации* (семьей, соседями, группами сверстников, микросоциумом). Но характер, процесс и результаты этого взаимодействия в той или иной мере определяются и корректируются педагогическим влиянием.

В рамках воспитательного пространства во взаимодействии детей, подростков, юношей с общественными, государственными, религиозными и частными организациями частично происходит *относительно направляемая социализация*. Но указанное взаимодействие из чисто функционально-ролевого может стать более или менее эмоционально-межличностным, направленным на решение проблем развития конкретных групп и отдельных личностей.

В рамках воспитательного пространства происходит *самоизменение* его субъектов. Но вектор, содержание и эффективность самоизменения конкретных людей становятся объектами педагогического влияния.

И, наконец, воспитательное пространство по определению является одной из сфер относительно социально контролируемой социализации - *воспитания*. Причем воспитание в данном случае приобретает специфический характер интеграции институциональных и личностных ресурсов в целях эффективной позитивной социализации детей, подростков, юношей.

Вопросы для самоконтроля

1. Проанализируйте семью как микрофактор социализации.
2. Охарактеризуйте типы семей.
3. Проанализируйте особенности современной семьи.
4. Дайте характеристику социализирующим функциям семьи.
5. Дайте определение семейного воспитания. Каково, на ваш взгляд, его место и роль в социализации личности?
6. По каким источникам можно судить о содержании и методах семейного воспитания в России XI-XVII вв.?
7. Что являлось целью семейного воспитания в России и за рубежом в XVIII-XX вв., в каких формах и кем она осуществлялась?

8. Раскройте сущность стилей семейного воспитания.
9. При каких условиях жилище семьи становится домашним жилищем?
10. Проанализируйте соседство как микрофактор социализации.
11. Каким образом группа сверстников влияет на каждого своего члена?
12. Раскройте социализирующие функции религиозных и воспитательных организаций.
13. Дайте характеристику микросоциуму как микрофактору социализации.

Литература

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2001.
2. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики. /Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002.
3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.
5. Социальная педагогика: Курс лекций /Под общ.ред. М.А.Галагузовой. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000.
6. Социальная педагогика. /Под ред. В.А.Никитина. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002.

Тема 3.2. Мезофакторы социализации

Лекция 3.2.1. Регион как мезофактор социализации

Регион - часть страны, представляющая собой целостную социально-экономическую систему, обладающая общностью экономической, политической и духовной жизни, общим историческим прошлым, культурным и социальным своеобразием.

Регион - это пространство, на котором происходит социализация человека, формирование, сохранение и трансляция норм образа жизни, сохранение и развитие (или наоборот) природных и культурных богатств.

Каждая страна и объективно, природно-географически, и субъективно, в сознании ее жителей, представляет собой совокупность различающихся между собой территорий-регионов. В России они довольно обширны (Северо-Западный, Центральный, Центрально-Черноземный, Поволжский, Уральский, Западно-Сибирский, Восточно-Сибирский и Дальневосточный). Однако в различных документах и в обыденной жизни регионом обычно называют меньшие территории - административные единицы: области, края, республики.

Влияние региональных условий на социализацию имеет различный характер и определяется рядом характерных особенностей региона.

Природно-географические особенности региона (ландшафт, климат, полезные ископаемые и т. д.) во многом определяют степень его урбанизированности, характер экономики, количество и меру стабильности населения, т. е. опосредствованно влияют на многие аспекты социализации жителей. Климат может оказывать и непосредственное влияние на человека, на его здоровье, работоспособность, психическое состояние, продолжительность жизни.

Социально-географические особенности региона включают в себя плотность населения, характер поселений (мера урбанизированное™), традиционные занятия жителей, а также близость - удаленность от других регионов и средства сообщения внутри региона и с другими регионами. Эти особенности влияют на социализацию в основном косвенно, ибо от них во многом зависят стиль жизни, мобильность, источники информирования населения, что соответственно определенным образом сказывается на развитии детей, подростков, юношей.

Климат и экономика определяют степень и характер урбанизированности региона. Например, в Сибири и Центральном регионе преобладает городское население. Но на Сибирских просторах оно сосредоточено в крупных и средних городах, далеко расположенных друг от друга. А в Центре наряду с таким гигантом, как Москва, и большим количеством крупных и средних существует масса малых городов, в которых проживает существенная часть городского населения. Степень урбанизированности региона влияет на создание условий для социального и культурного развития и самореализации населяющих его людей, определяет мобильность жителей в различных аспектах (социальном, территориальном, профессиональном и др.).

Социально-экономические особенности региона - это типы и характер производства на его территории, перспективы развития региона, профессиональный состав жителей и их уровень жизни, экономические связи с другими регионами (а порой и с другими странами).

Характер экономики региона, например, преимущественная разработка природных ресурсов в Сибири, обрабатывающая промышленность на Северо-Западе и в Центре, сочетание промышленного и сельскохозяйственного производства в Центрально-Черноземном регионе и т. д., оказывает влияние на социально-профессиональный состав населения, определяет возможности профессионального определения, сказывается на уровне жизни жителей.

Социально-демографические особенности региона - это национальный состав населения, его половозрастная структура, типы семей (полные - неполные, однодетные - многодетные и т.п.), миграционные процессы. Все эти характеристики играют очень важную роль в социализации подрастающих поколений.

Регионы различаются **по этническому составу** населения. В одних преобладает моноэтнический состав. В других относительно равномерно сочетаются два-три этноса (русские и татары в Татарстане; русские, татары, башкиры - в Башкортостане). В ряде регионов образовался этнический коктейль (Дагестан, Краснодарский край, Москва).

Много значит и **степень стабильности населения**. Нестабильный состав населения северных районов Сибири и Дальнего Востока, с одной стороны, способствует взаимообогащению приехавших из других регионов людей, а с другой - формирует тип «перелетных птиц», является причиной неукорененности больших групп населения, их отрыва от культурно-исторических традиций. Стабильность населения в Европейской России, способствуя сохранению традиций, может в то же время играть консервативную роль, препятствуя процессам развития.

В ряде регионов значительно выше среднего по стране процент жителей с криминальным прошлым и (или) настоящим.

Демографические характеристики региона существенно влияют на ценностные ориентации и стиль жизни детей, подростков, юношей, на их установки в сфере межличностных отношений в целом, а также межвозрастных, межполовых и межэтнических отношений, на социально-психологическую ситуацию в регионе.

Исторические и культурологические региональные различия проявляются в свойственных населению нравах, стиле жизни, обычаях и приметах, традициях, народных праздниках и играх, фольклоре, архитектуре и интерьере жилищ. Нередко специфична речь жителей - от использования отдельных особых слов и выражений и незначительных нюансов в выговоре (оканье волгарей) до диалекта, существенно отличающегося от основного языка (например, у жителей кубанских станиц).

Все вышесказанное влияет на стихийную социализацию населения в регионе, а также на то, в каком направлении и как происходит самоизменение его жителей. Об этом свидетельствуют различия в ценностных ориентациях в профессиональной сфере, в массовых идеологических установках (это показывают предпочтения той или иной партии на выборах), в семейных отношениях и т. д. Это подтверждает и различие в уровне экономической активности населения, мера его приспособляемости к меняющимся условиям. Наконец, об этом говорят и различия в уровне и характере противоправного поведения и преступности населения вообще и несовершеннолетних в частности.

Объективные характеристики региона и сложившиеся в нем условия можно рассматривать и как предпосылки относительно направляемой социализации подрастающих поколений, которые зависят во многом от социально-экономической политики региональных властей. В данном случае речь идет о региональной политике в масштабах субъектов Российской Федерации (республик, краев, областей).

Влияние на относительно направляемую социализацию в масштабах региона предполагает, что законодательная и исполнительная ветви власти, как минимум, целенаправленно решают несколько задач.

Во-первых, осуществляют: анализ актуального состояния дел в регионе, а также долгосрочной и среднесрочной социокультурной и хозяйственно-экономической перспектив региона, основных видов существующей и перспективной производственной деятельности, инвестиционных проектов; оценку динамики рынка труда и сферы потребления услуг различного характера (т. е. запрос на кадры и уровень их квалификации). Иными словами, они знают условия социализации в регионе и перспективы их изменения.

Во-вторых, анализируют состояние дел в отраслях и секторах жизнедеятельности региона, более или менее непосредственно влияющих на социализацию: здравоохранения, правоохраны, социальной защиты, культуры, науки и др., на основании чего разрабатывают программы их развития во взаимодействии друг с другом в аспекте социализации.

В-третьих, проводят диагностику систем управления в регионе и осуществляют меры по их совершенствованию в аспекте влияния на социализацию подрастающих поколений.

Влияние региона на относительно социально контролируемую социализацию - воспитание - осуществляется в русле той политики, которую проводят в этой сфере региональные власти.

Региональная политика в сфере воспитания включает в себя, с одной стороны, адаптацию в соответствии с принципом культуросообразности, государственной политики в этой сфере к условиям региона. С другой стороны, она предполагает разработку нормативных документов, выделение ресурсов, привлечение государственных и общественных организаций, поддержку воспитательных инициатив, что в совокупности должно создать необходимые благоприятные условия для развития и духовно-ценностной ориентации подрастающих поколений в соответствии с позитивными интересами человека и запросами регионального сообщества.

Эта политика может стать реалистичной и более или менее эффективной, если органы управления, как минимум, решают ряд задач.

Изучают ситуацию социализации в регионе, позитивные реалии и тенденции, опасности для развития детей, подростков, юношей, а также предусматривают меры по использованию позитивных потенциалов общества, нивелированию, корректировке, компенсированию негативных тенденций социализации в регионе.

Инвентаризируют и картографируют актуальные и потенциальные воспитательные ресурсы региона, соответствующие инфраструктуры, при этом, анализируя и оценивая, что в них избыточно, а чего явно не хватает.

Разрабатывают комплексные межведомственные программы и ведомственные подпрограммы, определяя в них региональные задачи и цели, меры по созданию и совершенствованию условий реализации национальных и региональных воспитательных задач и целей.

Реализуя государственную и региональную политику в сфере воспитания, в определении его стратегии и тактики особое внимание обращают на использование принципа культуросообразности воспитания, вносят в содержание, формы, методы воспитания элементы исторически сложившихся традиций и культуры региона.

Ищут способы стимулирования заинтересованности в работе с подрастающими поколениями различных организаций и социально-профессиональных групп населения региона, способствуют мобилизации их ресурсов.

Изыскивают пути формирования запроса на услуги, которые могут предоставить органы управления образованием и их учреждения, от различных организаций, так или иначе влияющих на социализацию подрастающих поколений; проектируют различные виды услуг и предоставляют их на различных условиях (в том числе на коммерческой основе).

Разрабатывают меры по обеспечению безопасности и благополучия подрастающих поколений региона, в том числе и отдельных категорий детей, подростков, юношей - реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации.

Предусматривают меры по подготовке и переподготовке кадров для воспитательных организаций всех типов; привлечению к работе с подрастающими поколениями волонтеров; педагогизации кадров организаций, так или иначе влияющих на социализацию.

Реально оценивают стоимость разработанной политики в сфере воспитания, исходя из возможностей регионального бюджета, привлечения федеральных средств, внебюджетных и частных инвестиций.

Лекция 3.2.2. Средства массовой коммуникации как мезофактор социализации

Средства массовой коммуникации (СМК) - технические средства (печатать, радио, кинематограф, телевидение, компьютерные сети), с помощью которых осуществляется распространение информации (знаний, духовных ценностей, моральных и правовых норм и т. п.) на количественно большие рассредоточенные аудитории.

Рассматривая СМК как фактор социализации надо иметь в виду, что непосредственным объектом воздействия потока их сообщений является не столько отдельный индивид (хотя и он тоже), сколько сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации - читателей одной газеты, слушателей определенной радиостанции, зрителей тех или иных телеканалов, пользователей тех или иных компьютерных сетей. В связи с этим вопрос о том, к какой группе факторов социализации относятся СМК, не имеет однозначного ответа.

Такие телекомпании, как CNN, передающие свои программы на весь мир, можно рассматривать как почти мегафактор. «Останкино», радио «Россия», некоторые центральные газеты, чьей аудиторией в той или иной мере является вся страна, можно отнести к макрофакторам. Стремительное «размножение» местных студий кабельного телевидения, многочисленных сельских и районных радиостудий и газет, «приход» видео и компьютеров в семью и т. п. - все это позволяет рассматривать СМК как микрофактор социализации.

Рассматривать СМК главным образом как мезофактор социализации позволяют материалы массовых опросов, свидетельствующие о повышении уровня избирательного потребления информации. Телесмотрение, чтение газет и радиослушание становятся сферами все более тщательного выбора. А поскольку основную массу населения интересуют в первую очередь обстоятельства повседневной жизни, постольку этот выбор совершается чаще в пользу региональных СМК, по которым идет соответствующая информация.

Влияние СМК на стихийную социализацию определяется несколькими обстоятельствами.

СМК выполняют в первую очередь **рекреативную роль**, поскольку во многом определяют досуговое времяпрепровождение людей, как групповое, так и индивидуальное. Эта роль реализуется по отношению ко всем людям постольку, поскольку отдых на досуге с книгой, в кино, перед телевизором, с компьютером отвлекает их от повседневных забот и обязанностей.

С рекреативной тесно связана **релаксационная роль** СМК. Она приобретает специфический оттенок, когда речь идет о подростках и юношах. Для большей части ребят телесмотрение, прослушивание музыкальных записей, работа с компьютером, а для некоторых и чтение становятся своеобразной компенсацией дефицита межличностных контактов, средством отвлечения при возникновении осложнений в общении со сверстниками. Нередко ребенок, подросток, юноша, находясь один в квартире, включает магнитофон, телевизор, видео, компьютер для того, чтобы снять ощущение одиночества. Впрочем, этим же способом он может отгораживаться от родителей, чтобы не слышать их ссор, разговоров на надоевшие темы и т. д.

Большую роль играют *СМК в развитии человека*. Хотя эта точка зрения далеко не бесспорна. Появление каждого кардинально нового вида коммуникации вызывало споры о том, во благо оно или во вред человеку. Так, еще в древности Платон связывал оскудение творческих способностей человека с появлением письменности, позволяющей усваивать знания «по посторонним знакам», в результате чего люди будут «казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами».

С появлением кино, радио, а затем телевидения и видео всегда связывали падение интереса к чтению. Это действительно имело и имеет место, но надо понимать, что слушатели радио, смотрят кинофильмы и телепередачи огромные массы людей, которые совсем не обязательно стали бы читателями. Исследования показывают, что влияние СМК на развитие человека хотя и неоднозначно, но в целом позитивно. Так, американские ученые Шрам, Лайл и Паркер в 1961 г. пришли к выводу о том, что телесмотрение ускоряет развитие ребенка почти на целый год, особенно к тому времени, когда он идет в школу, ибо учит его рассуждать, дает знания, расширяет кругозор. Исследования, проводившиеся во Франции, показали, что телесмотрение значительно влияет на представления и кругозор малообразованных слоев населения.

Особую роль в стихийной социализации подрастающих поколений играют компьютерные сети. Работа с компьютером, с одной стороны, приводит к расширению контактов, возможностей обмена социокультурными ценностями, порождению и реализации новых форм символического опыта, развитию процессов воображения, интенсификации изучения иностранных языков и ряду других позитивных эффектов. Но, с другой стороны, она может привести к «синдрому зависимости» от компьютерной сети, способствуя сужению интересов, уходу от реальности, поглощенности компьютерными играми, социальной изоляции, ослаблению эмоциональных реакций и другим негативным эффектам (Ю. О. Бабаева, А. Е. Войскунский).

СМК, будучи одним из социальных институтов в той или иной мере выполняют заказ общества и отдельных социальных групп (в основном обладающих политической или экономической властью) на определенное влияние на население в целом, а также на отдельные возрастные и социальные слои. Это и позволяет считать, что СМК в той или иной мере оказывают относительно направляемое влияние на социализацию. Отметим лишь два аспекта этого влияния.

Во-первых, СМК весьма существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм и на формирование у них ценностных ориентации в сфере политики, экономики, идеологии, права и пр.

Во-вторых, средства массовой коммуникации фактически представляют собой систему неформального образования, просвещения различных слоев населения. Как источник информации и просвещения СМК наиболее интенсивно используют люди более старших возрастов. Но все пользователи СМК приобретают весьма разнообразные, противоречивые, несистематизированные сведения по самым разнообразным вопросам общественной и политической жизни.

Как показывают исследования, тот набор СМК (программы TV, радио, конкретные газеты и т. д.), которыми пользуется человек, создает специфический для него информационный мир. Он существенно различается даже у жи-

телей одного города. Так, по данным Л. И. Васильченко, полученным еще в середине 70-х гг. XX в., в Тарту эстонские и русские школьники, пользуясь различными источниками, имели весьма различные информационные миры, что во многом определяло и несовпадения в их ценностных ориентациях и стиле жизни.

Самоизменение человека в процессе социализации под влиянием СМК идет в различных аспектах и имеет как положительный, так и отрицательный вектор.

Особо следует отметить в связи с этим то, что в последнее время набирает силу тенденция превращения СМК в сферу самореализации человека. К давно существующей переписке читателей с газетами и журналами добавились передачи радио и телевидения с прямым участием слушателей и зрителей. Развитие электронных систем породило совершенно новый вид коммуникации и самореализации - взаимодействие человека с определенными интересующими его по тем или иным причинам партнерами, которое позволяет ему найти единомышленников и выразить себя в общении с ними. Так, например, уже сегодня к сети Internet подключены миллионы абонентов - от ученых до кинофанатов. Среди них группы экологов, фанатов и прочие электронные кланы, возникающие в новой электронной среде.

Кроме того, у человека, находящегося в компьютерной виртуальной реальности, создается впечатление, что он непосредственно участвует в им же порожденных событиях. Более того, именно он главный участник событий. Это создает совершенно новые возможности для самореализации и самоутверждения, может вести к тем или иным самоизменениям у детей, подростков, юношей. Воспитание как относительно социально контролируемая социализация в течение длительного времени использовало лишь печатные средства массовой коммуникации. Во второй половине XX столетия стали использовать возможности кино, и главным образом телевидения, в процессе обучения.

Система воспитания до недавнего времени не ставила перед собой цель подготовки подрастающих поколений к взаимодействию со всеми средствами массовой коммуникации. В нынешних же условиях, овладение человеком умением использовать тот познавательный и иной потенциал, который они несут, приобретает большое значение. В связи с этим особым аспектом социального воспитания становится так называемое медиаобразование, характеристику которого в отечественной науке дал А. В. Шариков.

Медиаобразование (от лат. *media* - средства) - изучение воспитываемыми закономерностей массовой коммуникации. Его задачи: подготовить подрастающие поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию информации (научить человека понимать ее - «декодировать» сообщения, критически оценивать их качество), осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Медиаобразование осуществляется как в школе, так и в других воспитательных организациях, а также в организациях, специально созданных для этой цели (например, во Франции - «Медиа-форум», «Активные юные телезрители»).

В школе медиаобразование осуществляется как в рамках традиционных предметов (родного языка, изобразительного искусства, истории, социальных

наук, экологии и др.), так и с помощью введения специального предмета. В разных странах он называется по-разному, но имеет примерно одинаковое содержание. Наиболее часто в него включаются разделы: «Понятие о коммуникации», «Понятие о знаковых системах и способах представления информации», «Массовая коммуникация и ее закономерности», «Средства массовой коммуникации и их особенности», «Реклама». В последнее время появилась тенденция включать в медиаобразование обучение компьютерной грамотности.

Создание системы медиаобразования - процесс длительный и дорогостоящий. Но имеющиеся сегодня возможности позволяют приступить к решению этой задачи и в первую очередь в школе.

Лекция 3.2.3. Субкультуры как мезофактор социализации

Субкультура (от лат. *sub* - под и культура) - совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т. п.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума).

Субкультура - это автономное относительно целостное образование. Она включает в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков: специфический набор ценностных ориентации, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей, а также статусную структуру; набор предпочитаемых источников информации; своеобразные увлечения, вкусы и способы свободного времяпрепровождения; жаргон; фольклор и др.

Мера оформленности субкультуры в целом и выраженность ее отдельных признаков связаны с возрастом и степенью экстремальности условий жизни ее носителей (например, юношеские субкультуры намного «выпуклее», чем взрослые; у моряков и сексуальных меньшинств условия жизни экстремальнее, чем у учителей, рабочих).

Социальной базой формирования той или иной субкультуры могут быть возрастные, социальные и профессиональные слои населения, а также контактные группы внутри них, религиозные секты, объединения сексуальных меньшинств, массовые неформальные течения (хиппи, феминистки), преступные группы и организации, объединения по роду занятий (охотники, картежники, филателисты, компьютерщики и т. д.).

Ценностные ориентации носителей той или иной субкультуры определяются ценностями и социальной практикой общества, интерпретированными и трансформированными в соответствии с характером субкультуры (просоциальностью, асоциальностью, антисоциальностью), возрастными и иными специфическими потребностями, стремлениями и проблемами ее носителей.

Речь идет не только о фундаментальных, но и о значительно более простых ценностях. Например, есть общепризнанные духовные ценности, но есть и такие, которые одни считают ценностями, а для других они таковыми не являются. Бывает, что то, что значимо для детей, подростков, юношей, взрослыми оценивается как «безделица» (например, увлечение музыкой, техникой или спортом). Другой пример. Интересы современных ребят, как известно, многообразны и дифференцированы. Нередко они тщательно оберегают их от внимания и влияния взрослых. Эти интересы для них - те ценности, которыми

они обмениваются. И именно эти ценности становятся основой возникновения многочисленных групп со специфическими субкультурами - «металлистов», «скейтистов», «брейкистов», которые далеко не всегда имеют позитивную социальную направленность, а порой прямо антисоциальны.

В номинальных, а чаще в реальных группах носителей субкультуры важную роль играет совокупность разделяемых ими предрассудков, которые могут быть как довольно безобидными, так и явно антисоциальными (например, расизм у бритоголовых-скинхедов). Предрассудки, с одной стороны, отражают присущие субкультуре ценностные ориентации, а с другой - сами могут рассматриваться как разновидность субкультурных ценностей.

Нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, присущие субкультурам, существенно различаются по содержанию, сферам и мере их регулятивного влияния.

Нормы в просоциальных субкультурах содержательно в основном не противоречат общественным нормам, а дополняют и (или) трансформируют их, отражая специфические условия жизни и ценностные ориентации носителей субкультуры. В антисоциальных субкультурах нормы прямо противопоставлены общественным. В асоциальных в зависимости от условий жизни и ценностных ориентации их носителей присутствуют более или менее трансформированные общественные и частично антиобщественные, а также нормы, специфические для конкретной субкультуры (например, специфические нормы во взаимодействии со «своими» и «чужими»).

В антисоциальных, как правило, довольно закрытых субкультурах нормативная регуляция - жесткая и охватывает практически всю жизнь ребят. Во многих асоциальных субкультурах и в ряде просоциальных регуляция может охватывать лишь те сферы жизни, которые конституируют данную субкультуру (увлечение музыкальным стилем и т. п.), а мера императивности регуляции зависит от степени обособленности групп ее носителей.

В контактных субкультурных группах существует более или менее жесткая статусная структура. Статус в данном случае - положение человека в системе межличностных отношений той или иной группы, обусловленное его достижениями в значимой для нее жизнедеятельности, репутацией, авторитетом, престижем, влиянием.

Степень жесткости статусной структуры в группах связана с характером субкультуры, присущими ее носителям ценностными ориентациями и нормами. В закрытых субкультурах статусная структура приобретает крайнюю степень жесткости, определяя не только положение в ней ребят, но во многом их жизнь и судьбу в целом.

Имеющие антисоциальную направленность неформальные группы создают для своих членов лишь иллюзию добровольности и свободы. На самом деле ими обычно руководят лидеры ярко выраженного авторитарного склада, стремящиеся подавить всех остальных членов. Такая группа своими нормами, содержанием жизнедеятельности и стилем взаимоотношений превращает своих членов в абсолютных марионеток, лишая их права на выбор, на инакомыслие и «инакоделание», а нередко и права выхода из группы.

Предпочитаемые носителями субкультуры источники информации обычно имеют по своей значимости такую иерархию: каналы межличностной коммуникации; газеты, журналы, передачи радио, TV, сайты («страницы») в

Internet'e, рассчитанные на носителей данной субкультуры; преимущественно определенные программы или передачи радио и телевидения, конкретные рубрики газет и журналов. Информация, получаемая из этих источников, отобранная, трансформированная и воспринятая в соответствии с характерными для субкультуры ценностными ориентациями, определяет во многом содержание общения ее носителей.

Эстетические пристрастия. В каждой субкультуре можно обнаружить более или менее ярко выраженные общие для ее носителей увлечения, вкусы, способы свободного времяпрепровождения, которые определяются их возрастными и социокультурными особенностями, условиями их жизни и имеющимися у них возможностями, а также *модой*.

Мода легко распространяется от одной социальной группы к другой, претерпевая при этом более или менее значительные трансформации, которые зависят от характера той среды, в которой мода функционирует (половозрастного и социокультурного состава, ценностных ориентации, условий жизни и пр.). В связи с этим можно говорить об особенностях моды тех или иных субкультур.

Следование моде - важнейший конституирующий признак подростково-юношеских субкультур. Наиболее явно это проявляется в костюме, оформлении внешности (прическа, макияж, татуировка, пирсинг и т. п.), танцах, манере поведения, речи, музыкальных и иных эстетических пристрастиях, бытовых изделиях.

Так, например, мода в одежде и в оформлении внешности в общих чертах имеет, условно говоря, всеобщий характер. Но в подростково-юношеской субкультуре принято следовать ей особенно скрупулезно. Она имеет почти равную значимость для обоих полов. В то же время мода может более или менее трансформироваться в зависимости от возраста, социально-культурной принадлежности подростков и юношей, а также иметь некоторые региональные различия. Кроме того, в автономных подростково-юношеских субкультурах - панки, металлисты, хиппи и др. - мода в одежде и в оформлении внешности довольно существенно (у металлистов), а порой и кардинально (у хиппи) отличается от общепринятой.

Мода определяет и другую характерную черту подростково-юношеской субкультуры - *музыкальные пристрастия*. Увлечения теми или иными направлениями или группами имеют возрастные, социально-культурные, групповые и региональные особенности. Одно из условий престижа в обществе сверстников - компетентность в современной музыке (знание музыкальных групп, их солистов и лидеров, их биографии и дискографии), обладание современной аппаратурой и музыкальными записями.

Одним из наиболее очевидных признаков субкультуры является *жаргон* - своеобразный диалект, отличающий ее носителей.

Жаргон - явление многослойное, включающее в себя ряд групп слов и выражений. Так, в подростково-юношеском жаргоне можно выделить четыре группы. Первая - общеупотребительные слова и выражения, получившие в жаргоне иное содержательное значение (капуста, зелень - доллары, предки, шнурки - родители, упакован выше крыши - очень модно одет). Вторая - общеупотребительные слова и выражения, которым в жаргоне придается многозначная экспрессивная окраска, что позволяет употреблять их в значительно

большим количестве случаев, чем это принято речевыми нормами (железно, крутой). Третья - слова, бытующие только в жаргоне (баксы, салага, клевый, прикид - одежда, англицизмы, слова из блатной лексики). Четвертая - слова и выражения, употребляемые лишь в отдельных регионах, в том числе и имеющие корни в областных диалектах.

В каждой субкультуре рождается и бытует свой *фольклор* - комплекс словесных, музыкальных, игровых, изобразительных видов творчества.

Словесный вид творчества включает в себя различные предания из истории сообщества носителей субкультуры, о жизни и «деяниях» ее легендарных представителей, специфические по содержанию, стихотворные и прозаические произведения, анекдоты, а в детской субкультуре - считалки, дразнилки, страшилки и пр.

Музыкальный фольклор - это, как правило, песни, выражающие определенное мировосприятие и отношение к окружающему, чувства и стремления, особенности стиля жизни и мышления, отражающие и пропагандирующие ценности и нормы субкультуры, рассказывающие о каких-либо реальных или мифических событиях в жизни ее носителей.

Игры могут быть как созданные в рамках субкультуры (интеллектуальные, карточные - в девиантных, подвижные - в детской и т. д.), так и общеизвестные (нередко в той или иной мере модифицированные), которые стали значимыми как признак принадлежности играющих к той или иной субкультуре.

Среди изобразительных видов фольклорного творчества следует выделить граффити. Термин «граффити» происходит от итальянского «graffito» и означает «проводить линии», «писать каракулями», «выцарапывать». Он обозначает всякую неразрешенную надпись, знак, сделанные любым способом (мелом, ручками и карандашами, маркерами, краской, выцарапанные или выбитые) на объектах общественной и частной собственности (на стенах домов, заборах, скамейках, в транспорте, в туалетах, лифтах, на лестницах, на партах и столах и даже на памятниках культуры). Граффити содержат разнообразные сообщения, ругательства, изречения, рисунки, символы. Граффити - средство утверждения групповой идентичности носителей субкультуры (написание имен рок-идолов, названий спор команд и т. д.), протест против социальных и культурных норм (изображение табуируемых слов и символов, соответствующие сентенции и призывы и т. д.), отражение злобных реакций на конкретных людей и этнические группы (А. А. Скороходова).

Субкультуры играют огромную роль в социализации уже потому, что они представляют собой специфический способ дифференциации развитых национальных культур, их влияния на те или иные общности, а также маркирования (обозначения) социальной и возрастной структуры общества.

Влияние субкультуры на социализацию детей и особенно подростков и юношей очень сильно, что позволяет рассматривать его как специфический механизм социализации, который условно можно назвать *стилизованным механизмом*.

Влияние субкультуры наиболее явно прослеживается в ряде аспектов.

В первую очередь, имея более или менее явные особенности, ценностные ориентации субкультуры влияют на отношения ее носителей к миру и с миром,

на их самоосознание и самоопределение, на выбор сфер и предпочитаемых способов самореализации и т. п.

Как уже отмечалось, один из конституирующих признаков подростково-юношеской субкультуры - следование моде. Так, одеваясь в соответствии с последними веяниями моды, подростки и юноши осознанно, или неосознанно решают несколько задач. Во-первых, выделиться по сравнению со взрослыми. Во-вторых, следование моде в одежде для молодежи - способ ощутить свою принадлежность к обществу сверстников, к его субкультуре, утвердить свою «похожесть на всех». В-третьих, стремление выделиться среди сверстников, утвердить свою «непохожесть на всех». Достичь этого обычно проще вместе со своей приятельской или дружеской группой.

Значительное влияние на социализацию оказывает жаргон. Это связано с его специфической функцией: как бы заново открывая мир и себя в нем, подростки и юноши стремятся обозначить свои уникальные, с их точки зрения, открытия по-своему, не так, как это принято (этому и служат жаргонные слова и выражения). Кроме того, с помощью жаргонных слов и выражений подростки и юноши пытаются компенсировать эмоциональную и «словарную» невозможность выразить свои переживания и чувства. Жаргонные слова и выражения оказывают «прямо организующее влияние на всю речь, на стиль, на построение образов у носителей субкультуры».

Субкультурное влияние на социализацию подростков и юношей идет также и через те музыкальные пристрастия, которые им свойственны. В частности, благодаря своей экспрессивности, связи с движениями и ритмом музыка позволяет молодым людям пережить, выразить, оформить свои эмоции, смутные чувства и ощущения, которые невозможно передать словами, что так необходимо в этом возрасте, когда сфера интимного огромна и очень слабо осознаваема конкретно.

Увлечение тем или иным музыкальным стилем связано обычно с вхождением в определенную группу сверстников и порой диктует соблюдение определенных ритуалов, поддержание соответствующего имиджа в одежде и поведении и даже взглядах на жизнь. Это хорошо видно на примере «металлистов». Кроме специфического внешнего вида и жаргона, им присущ и своеобразный субъективный мир - конкретный, «приземленный», в нем нет места сомнению, рефлексии, чувству вины и т. д. «Абстрактные понятия» и рассуждения здесь не приветствуются. Межличностным контактам присущи прямота, открытость, простота, широкое использование кличек вместо имен (Т. Ю. Борисов, Л. А. Радзиховский).

Субкультура влияет на детей, подростков, юношей постольку и в такой мере, поскольку и в какой мере группы сверстников, которые являются ее носителями, *референтны* (значимы) для них. Чем больше подросток, юноша соотносят свои нормы с нормами референтной группы, тем эффективнее влияет на них возрастная субкультура.

В целом субкультура, будучи объектом идентификации человека, является одним из способов его обособления в обществе, т. е. становится одной из ступеней автономизации личности, что и определяет ее влияние на самосознание личности, ее самоуважение и самопринятие. Все это говорит о важной роли стилизованного механизма социализации детей, подростков, юношей.

Педагоги в своей работе, так или иначе, сталкиваются с детской и (или) подростково-юношеской субкультурами. Хотя им приходится иметь в виду и особенности субкультур, которые складываются в ближайшем социальном окружении воспитательных организаций.

Детская субкультура, присущая ученикам одной школы, детям микрорайона, поселка, села, обычно довольно однородна и включает в себя, по мнению М. В. Осориной, совокупность своеобразных форм активности детей, детских групп, имеющих тенденцию повторяться из поколения в поколение и тесно связанных с половозрастными особенностями психического развития и характером социализации детей.

Значительно сложнее выглядит подростково-юношеская субкультура. Здесь педагоги сталкиваются наряду с общей для всех подростков и юношей субкультурой с целым рядом ее разновидностей. Именно в подростковом и раннем юношеском возрастах происходит дифференциация субкультур в рамках общей субкультуры на про-социальные, асоциальные и антисоциальные, ибо в этом возрасте часть ребят входят в криминальные группировки, вовлекаются в тоталитарные секты, в различные неформальные движения и т. д.

Осуществляя социальное воспитание педагогам необходимо, как минимум, иметь представление об особенностях тех субкультур, с которыми сталкиваются их воспитанники, и характерных чертах подростково-юношеской субкультуры.

Знать это необходимо для того, чтобы, организуя жизнедеятельность воспитательных организаций, принимать в расчет позитивные и негативные особенности субкультур. Так, веяния моды могут отражаться, например, в быту, в оформлении интерьера помещений, а также в содержании и формах организации различных сфер жизнедеятельности (различные виды шоу, конкурсов, игр и пр., ставшие популярными благодаря телевидению).

Знание особенностей подростково-юношеской субкультуры и тех субкультур, с которыми сталкиваются воспитанники, создает предпосылки для осознанных усилий педагогов по минимизации и коррекции негативных влияний. В этих целях они могут использовать возможности, заложенные в жизнедеятельности воспитательных организаций, и оказывать индивидуальную помощь воспитанникам.

Лекция 3.2.4. Типы поселений человека как мезофакторы социализации

Село как мезофактор социализации

Несмотря на многие десятилетия миграции сельских жителей в города, более четверти населения нашей страны живет в сельской местности.

Особенности сельского образа жизни связаны с особенностями труда и быта жителей: подчиненностью труда ритмам и циклам года; более тяжелыми, чем обычно в городе, условиями труда; малыми возможностями для трудовой мобильности жителей; большой слитностью труда и быта, непреложностью и трудоемкостью труда в домашнем и подсобном хозяйствах (так, работа на приусадебных участках, в саду, огороде занимает буквально полжизни селян - в среднем 181 день в году); набор занятий в свободное время довольно ограничен. В жизненном укладе сельских поселений сохранились элементы традиционной соседской общины. В них довольно стабильный состав жителей, слаба

его социально-профессиональная и культурная дифференциация, типичны тесные родственные и соседские связи.

В целом современные деревни и села сохраняют многие традиционные черты сельского образа жизни. Ритм размерен, нетороплив, сохраняет элементы природосообразности. Время далеко не всегда рассматривается сельским жителем как быстропроходящее, как социальная ценность.

Для села характерна «открытость» общения. Отсутствие больших социальных и культурных различий между жителями, немногочисленность реальных и возможных контактов делают общение селян довольно тесным и охватывающим все стороны жизни. Дружба и приязнь дифференцируются слабо, а поэтому эмоциональная глубина и интенсивность общения с различными партнерами редко имеют серьезные различия. Чем меньше деревня, тем всеохватнее общение ее жителей.

Естественно, все, о чем шла речь, может иметь более или менее существенные различия в зависимости от «индивидуальных» особенностей деревни. Одно дело - небольшая деревня, типичная для российского Севера или Нечерноземья, другое - станица, большое село Ставрополя, Кубани. Важны и такие обстоятельства, как наличие или отсутствие школы, клуба, почты, медпункта и т.д., а также близость к городу - большому или малому, наличие хороших дорог и транспортных маршрутов.

Деревни и села как тип поселения влияют на социализацию детей; подростков, юношей.

Во многом это связано с тем, что в сельских поселениях очень силен социальный контроль поведения человека. Поскольку жителей немного, связи между ними достаточно тесные, постольку все знают всех и про всех, анонимное существование человека практически невозможно, каждый эпизод его жизни может стать объектом для оценки со стороны окружения.

Содержательно социальный контроль во многих сельских поселениях определяется специфической социально-психологической атмосферой. Для нее характерны отчуждение жителей от чувства хозяина земли, на которой они живут, пьянство и алкоголизм. По мнению исследователя современной деревни В. Г. Виноградского, причудливая хозяйственная жизнь многих деревень порождает комбинацию совести и бессовестности, «лихое воровство» и «угрюмую бережливость и даже скряжничество», «тотальное двоедушие».

Все это приводит к тому, что даже школа, по причине ее тесной интегрированности в сельскую жизнь, влияет на воспитание подрастающих поколений значительно меньше, чем городская. И это несмотря на то, что она обладает большими, чем городская школа, возможностями влияния на жизнь своих учеников. И сельская семья (в которой дети идентифицируют себя со своими родителями в значительно большей степени, чем в городской семье) влияет на социализацию своих членов в основном в том же направлении, что и деревня как микросоциум, зачастую независимо от социально-профессионального положения и образовательного уровня родителей.

Особую роль в социализации сельских жителей играет постоянно растущее влияние города на деревню. Оно производит определенную переориентировку жизненных ценностей между реальными, доступными в условиях села, и такими, которые свойственны городу и могут быть для сельского жителя лишь эталоном, мечтой.

Город как мезофактор социализации

Город - тип поселения, для которого характерны: концентрация большого количества жителей и высокая плотность населения на ограниченной территории; высокая степень разнообразия человеческой жизнедеятельности (как в трудовой, так и во непроизводственной сферах); дифференцированные социально-профессиональная и нередко этническая структуры населения.

Города различаются между собой по ряду параметров.

По величине: малые (до 50 тыс. жителей), средние (до 350— 400 тыс.), крупные (до 1 млн), гиганты (свыше 1 млн).

По преобладающим функциям: промышленные (Череповец, Рубцовск, Комсомольск-на-Амуре); административно-индустриальные (Кострома, Волгоград); административно-культурно-индустриальные (Самара, Новосибирск); портовые с развитой промышленностью и культурной и административной сферами (Архангельск, Владивосток) и специализированные (Ванино, Находка); курортные (Кисловодск, Сочи); «наукограды» (Обнинск, Саратов).

По региональной принадлежности: Архангельск на Северо-Западе, Орел в Центре, Кемерово в Сибири.

По длительности существования: древние (более 500 лет) -Новгород Великий, Великий Устюг; старые - Воронеж, Елабуга; новые (менее 100 лет) - Нижнекамск, Норильск, Магнитогорск.

По составу жителей (по соотношению половозрастных, социально-профессиональных и этнических групп населения): «молодые» (Уренгой), «старые» (Мышкин); социально-дифференцированные в большой мере (Курск) и слабо дифференцированные (Пушино); моноэтнические (Мценск), с двумя-тремя преобладающими этническими группами (Казань, Уфа), полиэтнические (Москва, Ростов-на-Дону).

По стабильности населения - соотношению коренных горожан и мигрантов из сельских поселений, других городов и регионов.

Город (средний, крупный, гигант) обладает рядом характеристик, которые создают специфические условия социализации его жителей, особенно подрастающих поколений.

Современный *город объективно - средоточие культуры:* материальной (архитектура, промышленность, транспорт, памятники материальной культуры), духовной (образованность жителей, учреждения культуры, учебные заведения, памятники духовной культуры и др.). Благодаря этому, а также количеству и многообразию слоев и групп населения город - средоточие информации, потенциально доступной его жителям.

В то же время *город - средоточие криминогенных факторов,* криминальных структур и групп, а также всех видов отклоняющегося поведения. В городе велико количество неблагополучных семей с криминогенным потенциалом; имеется более или менее большое количество потребителей наркотических и токсических средств (особенно среди молодежи); существуют неформальные группы и объединения с антисоциальной направленностью; распространено увлечение азартными играми; наблюдается более или менее массовое приобщение различных групп жителей к мелкой коммерции, реально или потенциально криминализированной; существуют устойчивые преступные группировки.

ки, вовлекающие в свой состав и в сферу своего влияния молодежь и подростков.

Город характеризует также исторически сложившийся *городской образ жизни*, включающий в себя следующие основные признаки (они имеют определенную специфику в зависимости от тех или иных параметров конкретного города):

- ✓ преобладание анонимных, деловых, кратковременных, частичных и поверхностных контактов в межличностном общении, но в то же время высокая мера избирательности в эмоциональных привязанностях;

- ✓ небольшая значимость территориальных общностей жителей, в основном слаборазвитые, избирательные и, как правило, функционально обусловленные соседские связи (кооперация семей с маленькими детьми или стариками по присмотру за ними, «автомобильные» связи и пр.);

- ✓ высокая субъективно-эмоциональная значимость семьи для ее членов, но в то же время распространенность интенсивного внесемейного общения;

- ✓ многообразие стилей жизни, культурных стереотипов, ценностных ориентации;

- ✓ неустойчивость социального статуса горожанина, большая социальная мобильность;

- ✓ слабый социальный контроль поведения человека и значительная роль самоконтроля вследствие наличия разнообразных социальных связей и анонимности.

Названные выше характеристики делают город мощным фактором социализации человека, ибо создают условия детям, подросткам, юношам для осуществления выбора и проявления мобильности.

Мобильность в данном случае понимается как *реакция человека на разнообразие стимулов, которые содержит в себе город, как готовность* (но не обязательно как подготовленность и стремление) *к изменениям в своей жизни.*

Город создает условия для мобильности своих жителей в различных аспектах их жизнедеятельности.

Самый элементарный из них - *территориальная мобильность.*

Во-первых, с возрастом у человека расширяется воспринимаемое, познаваемое и осваиваемое жизненное пространство. Это расширение идет от двора у дошкольников через улицу, квартал у младших школьников, микрорайон у подростков до других частей города и даже города в целом (если он не гигант) в юности. (С возрастом это пространство может сужаться в зависимости от рода занятий и интересов человека вплоть до ограничения его вновь кварталом, двором - например, у стариков.)

Во-вторых, с возрастом появляется ориентация на проведение части времени в общественных местах (в центре города, в учреждениях культуры, досуговых центрах и т. д.), интенсивность которой, как правило, достигает пика в юности, а затем, тоже, как правило, она идет на убыль.

В-третьих, в подростковом или юношеском возрасте у многих горожан появляются субъективно значимые и интимно значимые районы и места, с которыми связаны наиболее важные сферы жизни, а позднее - воспоминания.

В-четвертых, горожане имеют потенциальные возможности для перемены места жительства в пределах города.

Для социализации горожанина основное значение имеет то, что город создает условия для *социальной мобильности*, как горизонтальной (изменения видов занятий и групп членства в рамках одного социального слоя), так и вертикальной (переходы из одного социального слоя в другой - вверх или вниз по социальной лестнице).

В зависимости от того, насколько дети, подростки, юноши реализуют возможности для мобильности, они более или менее подготовлены к использованию новых форм и способов деятельности, познания, искусны и осторожны в общении, подготовлены к неожиданностям в повседневных контактах, ориентируются в окружающей действительности; склонны к риску и нестандартным ответам на вызовы жизни.

Все это во многом определяет готовность, подготовленность и стремление детей, подростков, юношей к осуществлению выбора.

Любой человек осуществляет многочисленные выборы на протяжении всей жизни, проявляя свои субъектность и субъективность, более или менее осознанно оценивая имеющиеся у него альтернативы, самоопределяясь по отношению к ним.

Город как средоточие культуры, а также просоциальных, асоциальных и антисоциальных явлений, городской образ жизни в целом предоставляют каждому своему жителю огромный ряд самых различных альтернатив. Это создает потенциальные возможности для индивидуального выбора в различных сферах жизнедеятельности. Отметим лишь некоторые из них, наиболее существенные для социализации подрастающих поколений.

Во-первых, *город предоставляет огромное количество альтернатив, будучи своеобразным «узлом» информации и информационным полем*. И дело не только в том, что в нем сосредоточены культурно-просветительные, коммерческие, информационные и другие организации. Носителями информации являются и архитектура, и планировка города, и транспорт, и реклама, и поток людей, и отдельные люди.

Так, в городе в течение дня житель сталкивается с огромным количеством людей. (Если в селе за день может быть несколько десятков встреч, то в крупном городе число контактов достигает десяти тысяч.) Ребенок, подросток, юноша силой своей фантазии

невольно продолжает и завершает многие мимолетные встречи, сознательно и неосознанно фиксирует такое количество мелких и незначительных проявлений, что, в конце концов, накапливает огромный материал, который позволяет ему лучше ориентироваться в окружающей действительности. Все это может культивировать в растущем человеке способности к восприятию, созерцанию, наблюдению, интерес к чужой жизни как к возможному варианту или альтернативе своей.

Во-вторых, в городе человек взаимодействует и общается с большим количеством реальных партнеров, а также имеет возможность искать взаимодействие, приятелей, друзей, любимых среди еще большего количества потенциальных партнеров. В целом *город предоставляет возможность широкого выбора кругов и групп общения*. В современном городе ребенок (и чем старше он становится, тем больше) последовательно и одновременно является членом многих коллективов и групп, причем территориально между собой часто не

связанных: места жительство, учения, проведения досуга, занятий любимым делом могут далеко отстоять друг от друга.

Определенное время юный горожанин может проводить вне всяких коллективов и групп, среди людей, ему совершенно не известных (на улицах, в парках, магазинах). Таким образом, в условиях города ребята получают возможность в отдельные отрезки времени существовать *анонимно*, т.е., соприкасаться с незнакомыми людьми, оставаясь неизвестными им. Все это создает возможности для их значительной личной автономии от групп и коллективов.

В-третьих, *в городе существенно дифференцированы взаимодействия и взаимоотношения*. Здесь значительно различается одобряемое и неодобряемое поведение взрослых и молодежи вообще, мальчиков и девочек, подростков и старшеклассников в частности. Общение между взрослыми и младшими (в семье, в школе и вообще) по мере взросления ребят, как правило, становится менее интенсивным и открытым (хотя, конечно, есть и исключения из этой общей тенденции).

Общение со сверстниками имеет явно выраженные возрастные особенности. Оно идет обычно в группах, возникающих в классе, во дворе. Однако чем старше становится ребенок, тем чаще он может искать и находить партнеров вне класса, школы, двора. Так или иначе, нормы таковы, что общаться ребята предпочитают в определенных компаниях (приятельских или дружеских), доступ в которые бывает, затруднен для «новеньких».

В-четвертых, социально-культурная дифференциация городского населения, с одной стороны, а с другой - довольно тесное территориальное соседство представителей различных социальных и профессиональных слоев приводят к тому, что юный горожанин *не только видит и знает различные стили жизни и ценностные устремления, но и имеет возможность «примерять» их на себя*. Фактически юный горожанин может одновременно участвовать как бы в нескольких «социальных мирах». В каждом из этих «миров» складывается свой кодекс требований, свои стандарты жизни и общения. Все это значительно расширяет общекультурный и социальный кругозор детей, подростков, юношей, хотя и совсем необязательно в позитивном направлении.

В целом роль города в социализации детей, подростков, юношей определяется тем, что *он предоставляет каждому горожанину потенциально широкие возможности выбора кругов общения, систем ценностей, стилей жизни, а следовательно, и возможностей самореализации и самоутверждения*.

Другое дело, что в зависимости от типологических характеристик города, того района, в котором живет растущий человек, от его социально-культурных, половозрастных и индивидуальных особенностей существенно различается и то, как он использует предоставляемые городом возможности.

Малый город как мезофактор социализации

Малый город, существенно отличаясь от крупных городов, создает специфические условия для социализации своих жителей, поэтому он и выделен для специального рассмотрения.

Основными ***признаками малого города*** как фактора социализации можно считать количество жителей (до 50 тыс.); наличие исторического прошлого, превышающего столетний минимум; занятость населения в несельскохозяйственных сферах; специфический социально-психологический климат.

Обычно малый город в отличие от средних, крупных и др. имеет одну или две преобладающие экономические функции: промышленную, транспортную, агропромышленную, рекреационную, обслуживания крупных городов и городов-гигантов. Работа на приусадебных и садовых участках обычно лишь дополняет основной вид занятий жителей.

В малом городе население профессионально дифференцировано, что связано с наличием в нем нескольких организаций разного типа - промышленных, транспортных, связи, воспитательных, культурных, рекреационных, медицинских, административных, торговых и др.

Социально-психологический климат имеет ряд особенностей в сравнении с более крупными городами, с одной стороны, и с деревней - с другой.

Современные малые города сохраняют в жизненном укладе многое от традиционной соседской общины, в которой все знают всех и про всех, в которой практически невозможна анонимность. Жители малого города обычно «держатся прочными родственными и соседскими кланами, вечерами и по выходным дням копаются на приусадебных или садовых участках, свадьбы справляют и в армию провожают по-деревенски» (А. И. Пригожий).

Стиль жизни, культурные стереотипы, ценностные ориентации несут на себе отпечаток сельского образа жизни. «Информация распространяется мгновенно. Единство мнений почти всегда обеспечено. Обеспечены как поддержка и помощь друг другу, так и терпимость к ошибкам, просчетам... И еще одна важная особенность: стабильность, устойчивость, неизменность здесь ценятся много выше, чем успех, склонность к инерции сильнее, чем к развитию... Редки разводы, в семьях много детей, из города уезжают крайне редко» (А. И. Пригожий).

Однако в целом стиль жизни ориентируется на городской. Это проявляется:

- ✓ в стремлении дать детям определенный уровень образования или престижную (как правило, это синоним выгодной) профессию; в стараниях приблизить быт семьи к городским стандартам;

- ✓ в наличии определенной избирательности в общении, дифференциации его с различными партнерами по интенсивности и эмоциональной значимости, а также по содержанию;

- ✓ в некоторой дифференциации норм ожидаемого поведения и норм взаимоотношений в связи с возрастом и полом жителей;

- ✓ в более или менее распространенном самоутверждении в антисоциальных и криминальных формах.

Влияние малого города на социализацию, определяемое его историей, функциями и социально-психологическим климатом, так же отличается от влияний деревни и более крупных городов.

В малом городе по сравнению с деревней больше возможностей для:

- ✓ образовательного и профессионального выбора;

- ✓ разнообразия занятий в свободное время;

- ✓ потребления духовных ценностей;

- ✓ социального творчества, самореализации, самоутверждения (М. В.

Никитский).

По сравнению с более крупными городами в малом городе меньше стимулов, влияющих на мобильность его жителей, а следовательно, и меньше вариантов для осуществления выбора в различных сферах.

В то же время, как показало исследование В. С. Магуна, сегодня нет принципиальных различий между притязаниями (в сферах карьеры, заработка, богатства - квартира, дача, машина) молодых людей, живущих в столице, в областном центре или даже в райцентре, при условии, что они имеют полное среднее образование. Их объединяет общее информационное и «товарное» пространство, общее или близкое содержание образования, общая приверженность выбору долговременной образовательной стратегии.

Все это, однако, не исключает некоторого «запаздывания» происходящих изменений в малых городах по сравнению с более крупными.

Поселок как мезофактор социализации

Поселок - это специфический для России (а также ряда республик бывшего СССР) тип поселения. **Поселок** - абсолютно или относительно территориально ограниченная концентрированная форма расселения людей: а) эмансипированных от сельского образа жизни; б) не укорененных в городском образе жизни; в) лишенных опоры на исторические традиции, свойственной жителям малого города.

Это общее определение охватывает различные типы поселков:

✓ *рабочие* - при добывающих или перерабатывающих предприятиях, а также крупных железнодорожных станциях;

✓ *переселенческие*, в которые «свезли» жителей деревень из зон затопления при строительстве ГЭС и водохранилищ, а также территорий создававшихся закрытых зон;

✓ *вынужденных переселенцев* и беженцев из бывших республик, «горячих точек» и экологически загрязненных территорий;

✓ пригородные поселки, жители которых преимущественно работают в городе;

✓ *поселки внутри крупных городов*, в которых живут рабочие одного завода или сосредоточены мигранты первых поколений (которых называли лимитчиками).

Несмотря на типологическое многообразие и соответственно на различия, поселки, как правило, имеют много общего в образе жизни и социально-психологической атмосфере, что и позволяет рассматривать их как специфический фактор социализации человека.

В поселке человек попадает как бы на перекресток между традиционным бытием, свойственным селу или малому городу, и собственно городским образом жизни. Он, как правило, усваивает созданный в таких поселках некий сплав из традиционных и урбанистических норм, не похожий ни на те, ни на другие. Этот своеобразный сплав вряд ли следует считать переходом от сельских к городским нормам. Скорее всего, его можно рассматривать как совершенно особый образ жизни.

Два полюса притяжения - город и село, определяя срединный характер поселкового образа жизни, диктуют доминанту поведения жителей. Здесь больше всего одобряются усредненность поведения, усредненность стиля жизни, усредненность человеческих характеров.

Нормы жизни в поселках имеют свои особенности. Здесь еще большая, чем в деревне, открытость жизни каждого человека, каждой семьи и одновременно довольно жесткая обособленность каждого, не считающего нужным «озираться» на мнение окружающих, если речь идет о собственном благополучии.

В то же время жизнь каждого настолько зависит от норм среды, что противопоставить себя ей практически невозможно. Поэтому молодежь здесь мало рефлексивна, мало склонна к эмоционально глубоким дружеским отношениям. Главное для подростков - раствориться в «стае», найти свою «заводь». Общий уровень культуры определяет и содержательный уровень общения - как правило, прагматичный, сугубо событийный, бедный информацией общекультурного характера.

Для многих поселков типичны аморальность и антисоциальное поведение жителей. Даже если они и осуждаются вербально, то в социальной практике они не подвергаются неформальным негативным санкциям, т.е. не только не отвергаются, но и принимаются.

В качестве иллюстрации можно привести наблюдения журналиста Андрея Уланова, сделанные в Мичуринске, где есть свой пригородный поселок, «называемый ласково Кочетовкой». Эта железнодорожная станция славится на весь регион устоявшимися воровскими династиями. В тюрьму здесь «ходят» как в армию, только куда более охотно. Общепринятый тост за здоровье ребенка: «Вот вырастет, отсидит свое, поумнеет».

С наступлением сумерек пол-Кочетовки выходит на дело с санками и колясками. Место промысла у всех одно - стоянка товарных вагонов. Железная обшивка контейнеров от кражи не спасает».

Сказанное не означает, что поселок всегда таков, каким он описан (речь идет о тенденциях), а поселковый образ жизни фатален для судьбы его жителей. Человек не только объект и жертва, но и субъект социализации. Поэтому, несмотря на то, что поселок продуцирует своеобразный срединный тип человека (и не селянина, и не горожанина), в поселках вырастали и вырастают позитивно социализированные личности.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте регион как мезофактор социализации.
2. Охарактеризуйте тенденции влияния СМК на жизнь и развитие человека.
3. В чем значение медиаобразования в воспитательных организациях.
4. Проанализируйте субкультуру как мезофактор социализации человека.
5. Дайте сравнительный анализ образа жизни в деревне, городе, малом городе и поселке.

Литература

1. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики. /Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002.

2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997.

Тема 3.3. Макрофакторы социализации

Лекция 3.3.1. Страна как макрофактор социализации

Страна - феномен географически-культурный. Это территория, выделяемая по географическому положению, природным условиям, имеющая определенные границы, а может находиться под властью другой страны (т. е. быть колонией или подопечной территорией). На территории одной страны могут существовать несколько государств (вспомним разделенные Германию и Вьетнам, а сегодня Китай и Корею).

Природно-климатические условия тех или иных стран различны и оказывают прямое и опосредованное влияние на жителей и их жизнедеятельность. Географические и климатические условия принуждают жителей страны из поколения в поколение к преодолению существующих трудностей либо облегчают труд, а также хозяйственное развитие страны (Я. Щепаньский).

Как полагал Мишель Монтень, люди в зависимости от климата того места, где они живут, более или менее воинственны, более или менее умеренны, склонны к послушанию или непослушанию, к наукам или искусствам. Это суждение небеспопулярно, хотя не следует преувеличивать значение климата для поведения человека.

Географические условия и климат страны влияют на рождаемость и плотность населения. Так, два острова имеют практически одинаковую площадь - Куба и Исландия. Но географическое расположение и климат во многом обусловили то, что население Кубы в двадцать раз больше, чем в Исландии. И это несмотря на то, что уровень жизни исландцев неизмеримо выше по сравнению с кубинцами.

Геоклиматические условия влияют на состояние здоровья жителей страны, распространение ряда болезней, наконец - на становление этнических особенностей ее жителей.

В качестве иллюстрации последнего обратимся к характеристике природно-климатических условий России и их роли в становлении особенностей ее жителей, данной выдающимся русским историком Василием Осиповичем Ключевским:

«Верхнее Поволжье, составляющее центральную область Великороссии... отличается заметными физическими особенностями ... обилие лесов и болот, преобладание суглинка в составе почвы и паутиная сеть рек и речек, бегущих в разных направлениях. Эти особенности и положили глубокий отпечаток как на хозяйственный быт Великороссии, так и на племенной характер великоросса ... своенравна... природа Великороссии. Она часто смеется над самыми осторожными расчетами великоросса; своенравие климата и почвы обманывает самые скромные его ожидания и, привыкнув к этим обманам, расчетливый великоросс любит подчас, очертя голову, выбрать самое что ни на есть безнадежное и нерасчетливое решение, противопоставляя капризу природы каприз

собственной отваги. Эта склонность дразнить счастье, играть в удачу и есть великорусский авось ...

... природа отпускает ему мало удобного времени для земледельческого труда и... короткое великорусское лето умеет еще укорачиваться безвременным неожиданным ненастьем. Это заставляет великорусского крестьянина спешить, усиленно работать, чтобы сделать много в короткое время и впору убрать с поля, а затем оставаться без дела осень и зиму. Так великоросс приучался к чрезмерному кратковременному напряжению своих сил, привыкал работать скоро, лихорадочно и споро, а потом отдыхать в продолжение вынужденного осеннего и зимнего безделья. Ни один народ в Европе не способен к такому напряжению труда на короткое время, какое может развить великоросс; но и нигде в Европе, кажется, не найдем такой непривычки к ровному, умеренному и размеренному, постоянному труду, как в той же Великойроссии...

Невозможность рассчитать наперед, заранее сообразить план действий и прямо идти к намеченной цели заметно отразилась на складе ума великоросса, на манере его мышления. Житейские неровности и случайности приучили его больше обсуждать пройденный путь, чем соображать дальнейший, больше оглядываться назад, чем заглядывать вперед. В борьбе с неожиданными метелями и оттепелями, с непредвиденными августовскими морозами и январской слюкотью он стал больше осмотрителен, чем предусмотрителен, выучился больше замечать следствия, чем ставить цели, воспитал в себе умение подводить итоги за счет искусства составлять сметы. Это умение и есть то, что мы называем задним умом».

Следует, однако, иметь в виду, что выводы В.О.Ключевского ⁴е проверялись строго научными исследованиями (да и не могли быть проверены). Поэтому они интересны как размышления крупного историка, иллюстрирующие, но не доказывающие, влияние природных условий на психический склад представителей русского этноса.

Таким образом, природно-климатические условия первоначально определяют историческое развитие страны, но нельзя говорить об однозначной и однонаправленной зависимости между географической средой и социально-экономическими процессами, культурным развитием страны, а тем более социализацией человека.

Природно-географические условия - это всего лишь своеобразные «рамки» процесса социализации. Не играя в нем самостоятельной роли, они в совокупности с другими факторами определяют некоторые его специфические особенности. То, как объективные условия страны влияют на социализацию человека, во многом определяется тем, как их используют и учитывают в своей жизни сложившиеся в стране этносы, общество и государство.

Лекция 3.3.2. Этнос как макрофактор социализации

Этнос (или нация) - исторически сложившаяся устойчивая совокупность людей, обладающих общим менталитетом, национальным самосознанием и характером, стабильными особенностями культуры, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований (понятия «этнос» и «нация» не идентичны, но мы будем употреблять их как синонимы).

Особенности психики и поведения, связанные с этнической принадлежностью людей, складываются из двух составляющих: *биологической и социально-культурной*.

Биологическая составляющая в психологии отдельных людей и целых народов складывалась под влиянием ряда обстоятельств. На протяжении тысячелетий все нации формировались на своей этнической территории. (Наличие такой территории - обязательное условие формирования этноса, но необязательное условие его сохранения - сейчас многие народы живут в рассеянии.) Веками люди адаптировались к определенному климату, ландшафту, создавали специфический тип хозяйствования для каждой природной зоны, св'Ии ритм жизни.

Признание биологической составляющей этнической принадлежности, не сопровождаемое утверждениями о превосходстве одной расы над другой, одного народа над другими (что является расизмом, шовинизмом, фашизмом), лишь констатирует глубинные основания этнических различий, но не утверждает преобладания этих различий в психике и поведении конкретного современного человека. В актуальной жизни значительно большую роль играет социально-культурная составляющая психики и поведения людей.

В современных модернизированных странах национальная принадлежность человека в большой мере, а нередко и главным

образом определяется, с одной стороны, языком, который он считает родным, иными словами, культурой, стоящей за этим языком. С другой - она осознается самим человеком в связи с тем, что его семья относит себя к определенной нации и соответственно ближайшее окружение считает его принадлежащим к ней.

Соответственно, например, русский - тот, кто идентифицирует себя с русской историей и культурой, а тем самым и со страной, в которой все формы социальной жизни ориентированы в конечном счете именно на эту культуру и на общие для данной нации историю и систему ценностей.

То есть этнос, нация - явление историко-социально-культурное.

Роль этноса как фактора социализации человека на протяжении его жизненного пути, с одной стороны, нельзя игнорировать, а с другой - не следует и абсолютизировать.

Социализация в том или ином этносе имеет особенности, которые можно объединить в две группы - *витальные* (буквально - жизненные, в данном случае биолого-физические) и *ментальные* (фундаментальные духовные свойства).

Под витальными особенностями социализации имеются в виду *способы вскармливания детей*, особенности их *физического развития* и т. д. Наиболее явные различия наблюдаются между культурами, сложившимися на разных континентах, хотя есть и собственно межнациональные, но менее явно выраженные различия.

Например, в Уганде, где мать постоянно носит младенца на себе и дает ему грудь по первому требованию (это характерно для многих африканских и ряда азиатских культур и несвойственно, например, европейским), бросается в глаза невероятно быстрое развитие ребенка в первые месяцы жизни. Трехмесячный малыш уже может несколько минут сидеть без опоры, шестимесячный встает, имея опору, девятимесячный начинает ходить и вскоре лепетать. Одна-

ко около восемнадцатимесячного возраста (после того, как его отняли от груди и от матери) ребенок начинает терять опережение в развитии, а затем отстает от европейских норм, что, видимо, связано с особенностями пищи.

Тесная связь физического развития с пищей видна на примере Японии. Когда вследствие стремительного экономического развития и определенной американизации образа жизни японцы существенно изменили рацион питания, значительно изменилось их соматическое развитие: старшие поколения значительно уступают младшим по показателям роста и веса. В то же время сохранение в рационе питания японцев большой доли морепродуктов можно считать одной из причин того, что у них самая большая продолжительность жизни. Предполагать это позволяет аналогичная ситуация с потреблением морепродуктов норвежцами, также держащими одно из первых мест в мире по продолжительности жизни.

В ситуации, когда в развитых странах резко уменьшилась в связи с научно-техническим прогрессом необходимость в физических усилиях человека, большую роль в физическом развитии людей играет спорт. В тех странах, где он стал неотъемлемым элементом образа жизни, отмечается лучшее физическое развитие людей. Естественно, что в этих странах срабатывают оба условия - и улучшение питания, и спортивные занятия, а также третье обстоятельство - улучшение медицинского обслуживания.

Недостаточность этих условий в России привела к высокой детской смертности и заболеваемости, плохому физическому развитию больших групп детей, подростков, юношей, сокращению продолжительности жизни. Так, по различным данным, к середине 90-х гг. XX в. гармонично развитых - с правильным телосложением, с соответствием роста и веса - было всего 8,5% всех школьников с I по XI классы. У 40-45% школьников отмечались отклонения на уровне функциональных расстройств, которые при неблагоприятных условиях могут привести к серьезным заболеваниям. 25-35% имели хронические заболевания. Наконец, лишь 12-15% юношей могли быть признаны абсолютно годными для службы в армии.

Влияние этнокультурных условий на социализацию человека наиболее существенно определяется тем, что принято называть менталитетом (понятие, введенное в начале XX в. французским ученым Л. Леви-Брюлем).

Менталитет - это глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне, присущий этносу как большой группе людей, сформировавшейся в определенных природно-климатических и историко-культурных условиях.

Менталитет этноса определяет свойственные его представителям способы видеть и воспринимать окружающий мир и на когнитивном, и на аффективном, и на прагматическом уровнях. Менталитет в связи с этим проявляется и в свойственных представителям этноса способах действовать в окружающем мире.

Так, исследования показали, что у народов Севера, сформировавшихся и живущих в специфических природно-климатических условиях, образно названных Джеком Лондоном «белым безмолвием», отмечается специфическая традиция восприятия звука, своеобразный этнический звукоидеал, который влияет на особенности эмоциональных проявлений у представителей северных этносов и на поведенческом уровне.

Другой пример. Финны стали употреблять в пищу грибы лишь во второй половине XIX в. Исследователи объясняют это следующим образом. В течение многих столетий финны, живя в суровых климатических условиях, считали* что человек добывает все необходимое для жизни тяжелым трудом в борьбе с природой. Грибы же - творение природы - можно было собирать легко и просто, а раз так, то финский менталитет не рассматривал их как нечто пригодное для жизни человека.

И еще одно свидетельство проявления менталитета в культурных установках, свойственных представителям различных наций. Исследование, проведенное в пяти европейских странах в конце 80-х гг. XX в., выявило весьма любопытную ситуацию. Среди англичан оказалось наибольшее число равнодушных к искусству и больше всего приверженцев «строгих наук» - физики и химии. Близкими к англичанам в этом аспекте оказались немцы. А вот среди французов, итальянцев, испанцев (народов романской группы) людей, высоко оценивающих искусство, намного больше тех, для кого приоритетны физика и химия.

Обобщая различные данные, можно сделать вывод о том, что менталитет этноса, проявляясь в стабильных особенностях его культуры, определяет главным образом глубинные основания восприятия и отношения его представителей к жизни.

Конкретизируя это положение, можно говорить о том, что менталитет этноса во многом определяет: отношение его представителей к труду и специфические традиции, связанные с трудовой деятельностью; представления об удобствах быта и домашнем уюте; идеалы красивого и некрасивого; каноны семейного счастья и взаимоотношений членов семьи; нормы полоролевого поведения, в частности понятия о приличиях в проявлении чувств и эмоций; понимание доброты, вежливости, такта, сдержанности и т. д.

В целом менталитет характеризует оригинальность культуры того или иного этноса. Как писал французский этнолог Клод Леви-Стросс: «Оригинальность каждой из культур заключается прежде всего в ее собственном способе решения проблем, перспективном размещении ценностей, которые общи всем людям. Только значимость их никогда не бывает одинакова в разных культурах».

Влияние менталитета этноса очень велико во всех аспектах социализации человека. Об этом свидетельствуют следующие примеры.

В процессе полоролевой социализации влияние менталитета осуществляется благодаря характерным для него эталонам «мужественности» и «женственности». Они подразумевают определенный набор черт характера, особенностей поведения, эмоциональных реакций, установок и т. д. Эти эталоны относительно ситедьны, т. е. их содержание не совпадает в культурах разных этносов. Крайние варианты расхождения эталонов «мужественности» и «женственности» показала американский антрополог Маргарет Мид на примере трех племен Новой Гвинеи. У Арапе-шей оба пола кооперативны и не агрессивны, т. е. феминизированы по нормам западной культуры. У Мундугуморов оба пола грубы и некооперативны, т. е. маскулинизированы. У Чамбула картина обратная западной культуре: женщины доминантны и директивны, а мужчины эмоционально зависимы.

Велико влияние менталитета этноса на семейную социализацию. Это можно проиллюстрировать на таком примере. В Узбекистане родительская семья в значительно большей мере, чем в России и Прибалтике, служит образцом для молодежи - особенно в том, что касается воспитания детей. Различия особенно велики в брачных установках. До 80% узбеков считают согласие родителей на брак обязательным, а развод при наличии детей недопустимым. А около 80% эстонцев не считают согласие родителей обязательным и 50% вполне допускают развод и при наличии детей.

Влияние менталитета этноса очень выпукло проявляется в сфере межличностных отношений. Так, этнические нормы в большой мере определяют стиль общения младших со старшими, величину возрастной дистанции, специфику восприятия ими друг друга вообще и как партнеров по общению в частности. В Японии, например, при общении людей разного возраста старший практически сразу присваивает себе форму общения в виде монолога, и младший это принимает как само собой разумеющееся, просто внимая говорящему.)

Большую роль менталитет играет и в формировании межэтнических установок, которые, зарождаясь в детстве, будучи весьма устойчивыми, нередко превращаются в стереотипы.

Менталитет этноса влияет на воспитание подрастающих поколений как относительно социально контролируемую социализацию в связи с тем, что включает в себя имплицитные концепции личности и воспитания.

Лекция 3.3.3. Общество как макрофактор социализации

Общество - понятие в основном политолого - социологическое.

Оно характеризует *совокупность сложившихся в стране социальных отношений между людьми, структуру которых составляет семья, социальные, возрастные, профессиональные и иные номинальные и реальные группы, а также государство.*

Общество представляет собой целостный организм со своими половозрастной и социальной структурами, экономикой, идеологией и культурой, который обладает определенными способами социальной регуляции жизнедеятельности людей.

Следует подчеркнуть, что специально говорить об обществе как факторе социализации необходимо в том числе и потому, что в России до самого последнего времени общество и фактически, и идеологически отождествлялось, а на уровне обыденного сознания и до сих пор отождествляется с государством. Последние годы идет довольно непростой, а на практике даже мучительный процесс их разделения, разгосударствления общества, возрождения, а во многом и создания заново структур гражданского общества. Он потому столь труден, что затрагивает коренные основания жизни. Эти кардинальные преобразования общества не могли не обострить старых и не породить новых проблем социализации подрастающих поколений.

Полоролевая структура общества с точки зрения его характеристики как фактора социализации имеет значение не столько своими количественными (соотношением мужчин и женщин разных возрастов и т. п.)

Полоролевая структура общества качественно характеризуется:

✓ социальным статусом полов (матриархат в некоторых архаичных культурах, патриархат в ряде обществ Азии и Африки, декларируемый биархат - равенство полов - в Европе);

✓ различиями в уровне образования (так, в России женщины в среднем имеют более высокий уровень образования, чем мужчины);

✓ занятостью внедомашним трудом представителей того и другого пола, мерой его квалифицированности (доля женщин, занятых неквалифицированным трудом и малопrestижной работой, как правило, выше);

✓ участием в руководстве организациями, в органах местного управления, в управлении страной (в России в Думе, избранной в 1995 г., женщин было 10%, а в парламентах Норвегии и Дании - треть депутатов).

Качественные характеристики полоролевой структуры общества влияют на стихийную социализацию детей, подростков, юношей, в первую очередь определяя усвоение ими соответствующих представлений о статусном положении того или другого пола, полоролевые ожидания и нормы, формирование набора стереотипов полоролевого поведения. Качественные особенности полоролевой структуры общества и их восприятие человеком могут оказать влияние на раз личные аспекты его самоопределения, на выбор сфер и способов самореализации и самоутверждения, на самоизменение в целом.

Возрастная стратификация присуща любому обществу, любой культуре.

Во всех языках понятия «младший», «старший», «ребенок», «юноша», «старик» указывают не только на возраст человека, но и на его положение в статусной структуре общества, обозначая некоторое неравенство (асимметрию) прав и обязанностей, предполагая определенный набор ожиданий и норм поведения. Возрастная стратификация, будучи стабильной в общих чертах, имеет определенные исторические особенности с точки зрения статуса того или иного возраста.

Дети, подростки, юношество, молодежь образуют своеобразные общества сверстников, играющие в процессе их социализации

довольно автономную роль, с одной стороны, сходную во всех обществах, а с другой - специфическую в зависимости от уровня развития и культурно-исторических традиций общества.

Наиболее последовательно значение возрастной структуры общества в социализации (и в стихийной, и в социально контролируемой) подрастающих поколений показано в концепции *Маргарет Мид*. Она выделила три типа обществ в зависимости от темпов их развития и меры модернизированности - традиционности, которые, по ее мнению, определяют характер межпоколенных отношений в процессе социализации человека.

В обществах постфигуративного типа (доиндустриальных, а ныне в архаичных и в крайне идеологически закрытых) люди, старшие по возрасту, служат моделью поведения для молодых, а традиции предков сохраняются и передаются от поколения к поколению.

В обществах кофигуративного типа (индустриальных и модернизирующихся) моделью для людей оказывается поведение их современников. И дети, и взрослые в них учатся преимущественно у сверстников, т. е. в меж-

поколенной трансмиссии культуры центр тяжести переносится с прошлого на настоящее.

В обществах префигуративного типа не только младшие учатся у старших, не только поведение сверстников становится моделью для людей, но и старшие учатся у младших. Этот тип характерен для современных развитых стран, ибо в наши дни прошлый опыт не только недостаточен, но и, порой, может быть вреден, мешая поискам смелых подходов к решению проблем, которых не возникало ранее.

По мнению И. С. Кона, концепция М. Мид правильно схватывает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития общества. Однако не следует абсолютизировать эту зависимость, как и сами темпы культурного обновления, когда речь идет о характере межпоколенных отношений, ибо на них влияют и многие другие обстоятельства.

Кроме того, надо иметь в виду, что в одном и том же обществе могут присутствовать в различных соотношениях все три выделенные М. Мид типы межпоколенных отношений, но значимость каждого из них в жизни общества и в процессе социализации человека различна в зависимости от уровня и характера развития общества, возрастных, групповых и индивидуальных особенностей людей.

Так, в обществах переходного типа в периоды нестабильности межпоколенные отношения осложняются тем, что старшие нередко переживают кризис социальной идентичности, а младшие, социализируясь в меняющихся условиях, оказываются более приспособленными к жизни, чем старшие.

Социальная структура общества - более или менее устойчивые набор и соотношение социальных и профессиональных слоев и групп, имеющих специфические интересы и мотивацию экономического и социального поведения.

Для социальной дифференциации современного российского общества характерно образование многочисленных и часто нестабильных по составу профессиональных групп. Условно их можно объединить в несколько социальных слоев (в зависимости от их имущественного положения, участия в управлении имуществом и во властных структурах различного уровня) - верхний, включающий в себя политические и экономические элиты; верхний средний - собственники и менеджеры крупных предприятий; средний - мелкие предприниматели, менеджеры, администраторы социальной сферы, среднее звено аппарата управления, работники силовых ведомств и частных предприятий; базовый - массовая интеллигенция, работники массовых профессий в сфере экономики; низший - неквалифицированные работники государственных предприятий, пенсионеры; социальное дно (Т. И. Заславская).

На стихийную социализацию и самоизменение человека социальная структура, во-первых, влияет постольку, поскольку каждый социальный слой и отдельные социально-профессиональные группы внутри них вырабатывают специфический стиль жизни.

Стиль жизни каждого социального слоя специфически влияет на социализацию принадлежащих к нему детей, подростков, юношей. Кроме того, ценности и стиль жизни тех или иных (в том числе и криминальных) слоев могут становиться для детей, чьи родители к ним не принадлежат, своеобразными

эталонами, которые могут влиять на них даже больше, чем ценности того слоя, к которому принадлежит их семья.

Горизонтальная социальная мобильность - это изменение видов занятий, групп членства, социальных позиций в рамках одного социального слоя. *Вертикальная социальная мобильность* - переход членов общества из одного социального слоя в другой (как в более высокий, так и в более низкий).

Воспитание как социально контролируемая социализация испытывает на себе влияние социальной структуры общества в связи с тем, что различные социальные слои и профессиональные группы имеют разные представления о том, какой человек должен вырасти из их детей, а соответственно предъявляют разные требования к системе образования и организации социального опыта подрастающих поколений и индивидуальной помощи конкретным людям в процессе воспитания.

Уровень экономического развития общества влияет на социализацию подрастающих поколений постольку, поскольку определяет уровень жизни его членов.

Уровень жизни - понятие, характеризующее степень удовлетворения материальных и культурных потребностей людей, что выражается в количестве и качестве потребляемых человеком благ и услуг, начиная с пищи, жилища, одежды, предметов длительного пользования, средств передвижения, вплоть до самых сложных, «возвышенных потребностей», связанных с удовлетворением духовных, эстетических и иных подобных запросов.

На стихийную социализацию и самоизменение человека экономическое развитие влияет, не только определяя уровень жизни различных профессиональных и социальных групп и слоев, а также конкретных людей, но и благодаря тому, что его вектор (экономический рост, стагнация экономического положения, его ухудшение) влияет на их ожидания, настроения и поведение. Эта атмосфера во многом определяет либо актуальные и перспективные устремления как конкретных членов общества, так и целых групп населения, стимулируя активное стремление улучшить свое положение, либо фрустрацию и, как следствие, антисоциальное поведение (агрессию, вандализм, саморазрушение - алкоголизм, наркоманию).

На воспитание как социально контролируемую социализацию *экономическая ситуация* в обществе влияет постольку, поскольку определяет востребованность определенного количества людей тех или иных профессий и качественный уровень их подготовки. Главное же состоит в том, что уровень экономического развития общества определяет возможности для создания условий планомерного развития, в первую очередь подрастающих поколений - в целом или только в некоторых социальных слоях.

Чем более экономически развито общество, тем более благоприятны возможности для развития человека в процессе социализации. В качестве иллюстрации можно привести такие данные. «Цена ребенка» от рождения до 25 лет в ценах 1985 г. в США была 500 тыс. долларов, в Швеции - 700 тыс. долларов, а в СССР - 40 тыс. рублей. Эти затраты определяли качество питания, медицинские, образовательные, жилищно-бытовые и культурные различия в возможностях, которые создавало каждое из названных обществ для развития подрастающих поколений.

Соответственно уровню экономического развития общества складываются и условия социализации человека в зрелом возрасте, определяя возможности и стимулы реализации себя в трудовой деятельности, материальную основу семейного благополучия и рекреативного поведения. Экономика определяет и возможный уровень жизни стариков.

Социализация в современной России содержательно существенно изменилась в связи с политико-идеологическими и социально-политическими процессами, происходящими в обществе, в котором на смену идеологии тоталитаризма пришел неустойчивый и весьма подвижный плюрализм.

Идеологический плюрализм создал во многом новую ситуацию стихийной социализации и самоизменения человека. Плюрализм предполагает сознательный и ответственный выбор человеком своих нравственных и идеологических ориентиров.

Трудность выбора, неудовлетворенность социальной практикой, исторически сформировавшееся у широких слоев населения не умение делать выбор приводят к нежеланию его делать, к отказу от выбора.

Свобода убирает не только препятствия на пути человека, но и его «подпорки». Это порождает в переходном обществе неопределенную ситуацию. А неопределенность может вызвать у живого существа одно из трех базовых отрицательных эмоциональных состояний - или депрессию, или тревогу, или агрессию. Это весьма опасно, ибо утрата ценностей, с одной стороны, и неспособность сделать выбор новых, с другой, ведут к тому, что, потеряв ориентиры, человек теряет цель и надежду и нередко «обращается в чудовище», как писал Ф. М. Достоевский.

Идеологическая неопределенность, социально-политическая изменчивость, стремительная социальная дифференциация общества существенно влияют и на воспитание как социально контролируемую социализацию. Наиболее кардинально и ярко это проявляется в том, что задачи воспитания и его содержание в изменяющемся обществе имеют принципиальные отличия от стабильного общества (В. Розин).

С точки зрения определения задач воспитания важно то, что в стабильном обществе интересы, возможности разных социальных слоев, профессиональных и возрастных групп относительно гармонизированы, что определяет их заинтересованность в поддержании стабильности. В связи с этим перед воспитанием в стабильном обществе объективно стоит задача развития человека в процессе и в результате трансляции сложившейся в обществе культуры от поколения к поколению и от элитарных слоев к низшим (независимо от любых идеологических и педагогических деклараций). При этом вопрос «что транслировать?» объективно не стоит, хотя он и может активно обсуждаться.

В нестабильном, изменяющемся обществе, для которого характерны переход от одного типа общества к другому или существенное изменение общества внутри одного типа, ситуация принципиально иная. В нем отсутствует социальный консенсус, т. е. интересы разных социальных, профессиональных и даже возрастных групп не стыкуются, противоречат друг другу. Большую часть их объединяет лишь согласие в том, что это общество надо изменить. Но в вопросе о том, что надо изменить, а тем более в каком направлении изменить, единства нет.

Меняющееся общество не в состоянии ставить реальные и адекватные задачи перед воспитанием, ибо оно не имеет устоявшегося канона человека и устойчивого сценария своего развития, оно лишь пытается определить свои ценности и их иерархию, нащупать новые идеологические установки. Оно лишь знает, что нужно воспитывать «другого» человека и делать это «по-другому».

В условиях меняющегося общества перед воспитанием фактически стоит задача одновременно с обществом искать ответ на вопрос «что развивать в человеке?», а вернее, «в каком направлении его развивать?» и соответственно параллельно искать ответ на вопрос «как это делать?».

Подобная ситуация существенно влияет на функционирование в обществе воспитания как социального института.

Подобная ситуация существенно влияет на функционирование в обществе воспитания как социального института. В современных модернизированных обществах существует целая *система социальных институтов - исторически сложившихся устойчивых форм совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей* (экономические, политические, культурные, религиозные и др.).

Воспитание как социальный институт возникло для организации относительно социально контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм, чем озабочены семья, религиозные организации и организации, созданные для реализации социального воспитания, а в целом для создания условий удовлетворения социальной потребности - осмысленного взращивания членов общества.

Воспитание как социальный институт представляет собой развивающийся феномен, который возникает на определенном этапе развития конкретного общества, автономизируясь от процесса социализации.

Нарастающее усложнение структуры и жизнедеятельности каждого конкретного общества приводит к тому, что на определенных этапах его исторического развития:

- ✓ воспитание дифференцируется на семейное, религиозное и социальное, роль, значение и соотношение которых не являются неизменными;

- ✓ воспитание распространяется от элитарных слоев общества к более низшим и охватывает все большее количество возрастных групп (от детей до взрослых);

- ✓ в процессе социального воспитания выделяются как его составляющие сначала обучение, а затем образование;

- ✓ появляется коррекционное воспитание;

- ✓ меняются задачи, содержание, стиль, формы и средства воспитания;

- ✓ растет значение воспитания, оно становится особой функцией общества и государства, превращается в социальный институт.

Воспитание как социальный институт включает в себя ряд элементов:

- ✓ совокупность семейного, социального, религиозного и коррекционного воспитания;

- ✓ набор социальных ролей: воспитуемые, воспитатели-профессионалы и волонтеры, члены семьи, священнослужители, руководители государственно-

го, регионального, муниципального уровней, администрация воспитательных организаций;

- ✓ воспитательные организации различных видов и типов; системы воспитания и органы управления ими на государственном, региональном, муниципальном уровнях;

- ✓ набор позитивных и негативных санкций, как регламентированных документами, так и неформальных (определяемых традициями, обычаями и т. д.);

- ✓ ресурсы: личностные (качественные характеристики субъектов воспитания - детей и взрослых, уровень образования и профессиональной подготовки воспитателей), духовные (ценности и нормы), финансовые, материальные (инфраструктура, оборудование, учебно-методическая литература и пр.).

Воспитание как социальный институт имеет определенные функции в общественной жизни. Наиболее общие функции воспитания следующие:

- ✓ создание условий для относительно целенаправленного взращивания и развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей, которые могут быть реализованы в процессе воспитания;

- ✓ подготовка необходимого для функционирования и устойчивого развития общества «человеческого капитала», способного и готового к горизонтальной и вертикальной социальной мобильности;

- ✓ обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры и способствование ее преемственности и обновлению;

- ✓ способствование интеграции стремлений, действий и отношений членов общества и относительной гармонизации интересов половозрастных, социально-профессиональных и этноконфессиональных групп (что является предпосылками и условиями внутренней сплоченности общества).

Воспитание как социальный институт, обладая универсальными элементами и характеристиками, имеет более или менее существенные различия, связанные с историей развития, социально-экономическим уровнем, типом политической организации и культурой того или иного общества.

Лекция 3.3.4. Государство как макрофактор социализации

Государство - звено политической системы общества, которое обладает властными функциями. Оно представляет собой совокупность взаимосвязанных учреждений и организаций (правительственный аппарат, административные и финансовые органы, суд и пр.), осуществляющих управление обществом.

Государство можно рассматривать как фактор стихийной социализации постольку, поскольку характерные для него политика и идеология, экономическая и социальная практика создают определенные условия для жизни его граждан, их развития и самореализации. Дети, подростки, юноши, взрослые, более или менее успешно функционируя в этих условиях, вольно или невольно усваивают нормы и ценности, как декларируемые государством, так и в еще большей мере реализуемые в социальной практике. Как известно, они полностью никогда не совпадают, а в определенные периоды истории государства могут быть противоположными. (Все это определенным образом может влиять и на самоизменение человека в процессе социализации.)

Государство осуществляет относительно направляемую социализацию своих граждан, принадлежащих к тем или иным половозрастным, социально-профессиональным, национально-культурным группам. Относительно направляемая социализация тех или иных групп населения объективно осуществляется государством в процессе решения им задач, необходимых для реализации своих функций.

Так, государство определяет возрасты: начала обязательного обучения (и его продолжительность), совершеннолетия, вступления в брак, права вождения автомобилей, призыва на службу в армию (и ее продолжительность), начала трудовой деятельности, выхода на пенсию. Государство законодательно стимулирует и порой финансирует (или, наоборот, сдерживает, ограничивает и даже запрещает) развитие и функционирование этнических и религиозных культур. Ограничимся лишь этими примерами.

Таким образом, относительно направляемая социализация, осуществляемая государством, будучи адресованной большим группам населения, создает определенные условия конкретным людям для выбора жизненного пути, для их развития и самореализации.

Государство осуществляет более или менее эффективную социально контролируемую социализацию своих граждан, создавая для этого как организации, имеющие своими функциями воспитание определенных возрастных групп, так и создавая условия, которые вынуждают организации, в чьи непосредственные функции это не входит, в той или иной мере заниматься воспитанием.

Воспитание становится одной из важнейших функций государства, начиная с середины XIX в. Государство совершенствует воспитание, добиваясь того, чтобы оно эффективно формировало человека, соответствующего социальному заказу, определяемому общественным и государственным строем. Для этого оно вырабатывает определенную политику в сфере воспитания и формирует государственную систему воспитания.

Государственная политика в сфере воспитания - определение задач воспитания и стратегии их решения, разработка законодательства и выделение ресурсов, поддержка воспитательных инициатив, что в совокупности должно создать необходимые и достаточно благоприятные условия для развития и духовно-ценностной ориентации подрастающих поколений в соответствии с позитивным интересами человека и запросами общества.

Государственная система воспитания - совокупность государственных организаций, деятельность которых направлена на реализацию воспитательной политики государства. Она включает в себя три уровня - *федеральный, региональный* (уровень субъектов федерации) и *муниципальный* (города, районы).

Государственная система воспитания включает в себя несколько элементов:

1. Соответствующие законодательные и иные акты, являющиеся основой системы и определяющие состав входящих в нее организаций и порядок ее функционирования.

Государственная система воспитания включает в себя большой спектр различных воспитательных организаций:

✓ учебно-воспитательные учреждения различного типа (детсады, общеобразовательные и профильные школы, лицеи, гимназии, ПТУ, техникумы, колледжи, курсы и т. д.);

✓ учреждения для детей, подростков, юношей с существенно ослабленным здоровьем;

✓ учреждения для одаренных в тех или иных сферах познания и видах деятельности, а также имеющих устойчивые интересы, ярко выраженные способности;

✓ организации, занимающиеся социально-культурным и другими видами оздоровления микросреды; индивидуальной и групповой опекой детей, подростков, юношей;

✓ учреждения для детей, подростков, юношей с психосоматическими и (или) социальными отклонениями и (или) дефектами;

✓ организации, занимающиеся перевоспитанием и реабилитацией.

С течением времени увеличивается многообразие воспитательных организаций в связи с усложнением социально-экономических и культурных потребностей общества, меняются их роль и значение в системе воспитания.

2. Определенные средства, выделяемые государством для успешного функционирования системы воспитания. Эти средства подразделяются: на материальные (инфраструктура, оборудование, учебные пособия и т. п.), финансовые (бюджетные, внебюджетные, частные инвестиции), духовные (ценности, передаваемые в процессе воспитания, личностные ресурсы его субъектов и пр.).

3. Набор социальных ролей, необходимых для реализации функций воспитания: организаторы воспитания на федеральном, региональном, муниципальном и локальном (в рамках конкретной воспитательной организации) уровнях; воспитатели профессионалы различной специализации (учителя, воспитатели, тренеры, социальные работники и пр.); воспитатели, волонтеры (добровольцы, общественники); воспитуемые различного возраста, половой и социально-культурной принадлежности.

4. Набор определенных санкций, применяемых в отношении организаторов, воспитателей и воспитуемых. Санкции делятся на позитивные (поощрительные) и негативные (осуждающие, наказывающие).

5. Определенные ценности, культивируемые государственной системой воспитания, которые адекватны типу социально-политической, экономической и идеологической систем общества.

6. Органы управления воспитанием на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, благодаря которым государственная система воспитания функционирует и развивается.

Органы управления реализуют ряд функций, в результате чего воспитание становится системным образованием. Они разрабатывают стратегию воспитания в пределах своей компетенции (на федеральном, региональном или муниципальном уровне) и создают необходимую для ее реализации инфраструктуру (совокупность организаций, обеспечивающих организационно, материально, содержательно и методически процесс социального и коррекционного воспитания). Другой функцией органов управления является обеспечение системы воспитания необходимыми средствами и кадрами (их подготовка и переподготовка; привлечение, отбор и работа с кадрами). Третьей функцией органов

управления можно считать определение в пределах их компетенции состояния системы воспитания; изучение тенденций и выявление проблем ее развития.

Эффективность государственной системы воспитания во многом зависит от того, насколько в содержании, формах, методах и стиле воспитания реализуется принцип культуросообразности воспитания.

Вопросы для самоконтроля

1. Что позволяет отнести страну к макрофакторам социализации?
2. Как менталитет этноса влияет на социализацию человека?
3. Охарактеризуйте общество как макрофактор социализации. Охарактеризуйте проблемы социализации в современном российском обществе в связи с происходящими в нем изменениями.
4. Охарактеризуйте государство как макрофактор социализации.
5. Охарактеризуйте государственную систему воспитания и проблемы, решаемые в ней на современном этапе.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.

Тема 3.4. Мегафакторы социализации

Космос (или Вселенная) и проблема его влияния на жизнь людей на планете Земля привлекали внимание уже мыслителей древности. И хотя по сей день большая часть представителей естественных наук скептически относится к идее о зависимости человеческой жизни от космических влияний, на протяжении истории постоянно возникали различные учения и теории, авторы и последователи которых усматривали в космосе источник мощного влияния на жизнь человеческого общества и отдельного человека.

Так, в первой трети XX в. выдающиеся русские ученые психиатр *В. М. Бехтерев*, геофизик *П. П. Лазарев*, биофизик *А.Л. Чижевский* отмечали зависимость отношений в социальной среде от количества притекающей к нам мировой энергии и предполагали, что «изучение явлений общественных в связи с явлениями геофизическими и космическими должно ...дать возможность научного обоснования изучения законов человеческого общества» (Лазарев). А. Л. Чижевский выявил, что эпохи концентраций исторических событий (таких, как открытие Америки, революций в Англии, Франции и России и др.) совпадают с эпохами максимумов солнечной деятельности. Столь же явную зависимость он обнаружил и в жизни выдающихся исторических деятелей.

Представляется вполне вероятным, что накопление новых знаний позволит содержательно охарактеризовать космос как мегафактор социализации. Возможно, что в отдаленной перспективе выявятся зависимости характера и жизненного пути человека от неких космических влияний, что может стать

одной из естественных основ индивидуального подхода в воспитании человека.

***Планета** - понятие астрономическое, обозначающее небесное тело, по форме близкое к шару, получающее свет и тепло от Солнца и обращающееся вокруг него по эллиптической орбите.* На одной из крупных планет - Земле - в процессе исторического развития образовались различные формы социальной жизни населяющих ее людей.

***Мир** - понятие в данном случае социолого-политологическое, обозначающее совокупное человеческое сообщество, существующее на нашей планете.*

Планета и мир органично взаимосвязаны и взаимозависимы. Мир возник и развивался в природно-климатических условиях, отличающих планету Земля от других планет. В процессе своего развития мир оказывал влияние на состояние планеты. Это влияние стало наиболее очевидным в XX столетии, породив так называемые глобальные планетарно-мировые процессы и проблемы: экологические (загрязнение окружающей среды и др.), экономические (увеличение разрыва в уровне развития стран и континентов), демографические (неконтролируемый рост населения в одних странах и уменьшение его численности в других), военно-политические (рост числа и опасности региональных конфликтов, распространение ядерного оружия, политическая нестабильность).

Все эти и другие проблемы и процессы прямо и опосредованно влияют на социализацию подрастающих поколений.

Так, например, осознание человечеством в 50-е гг. XX в. как глобальной проблемы атомной угрозы жизни на Земле - другой пример прямого влияния глобальных проблем на социализацию. Это осознание сыграло большую роль в том, что значительная часть подростков и юношей в развитых странах стала ориентироваться не на жизненные перспективы, а исключительно на сиюминутные потребности, желания, стремления, на ценность жизни «здесь и теперь» (сама по себе такая ориентация естественна; беспокоить она должна в том случае, если становится единственной). Аналогичное влияние оказали и экологические проблемы на поколения 80-90-х гг.

Опосредствованное влияние глобальных процессов и проблем на социализацию подрастающих поколений проявляется в различных аспектах. Хозяйственная деятельность, ведущая к загрязнению окружающей среды, отражается на условиях жизни (и, следовательно, социализации) всего населения земного шара (естественно, в одних его частях больше, в других - меньше). Глобальные экономические и политические процессы определяют условия жизни людей в той или иной стране, влияя на распределение валового национального продукта той или иной страны между сферами обороны, производства, социальных инвестиций, потребления и накопления.

Развитие средств массовой коммуникации привело к тому, что планета и мир могут прямо влиять на процесс социализации, ибо СМК позволяют человеку «не сходя с места» видеть, как живут люди в любой точке земного шара. Тем самым «раздвинулись» границы действительности. Естественно, что следствием этого явились изменения в его восприятии жизни. Планы, мечты детей, подростков, юношей в модернизированных обществах стали формироваться, ориентируясь не только на нормы, ценности, характерные для их непосредст-

венного окружения, но и на те образцы, которые манят к себе, даже оставаясь недоступными.

Вопросы для самоконтроля

1. Проанализируйте влияние космоса на социализацию человечества.
2. Как сказываются глобальные процессы и проблемы на социализации подрастающих поколений?

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.

Тема 4. Социально-педагогическая виктимология.

Лекция 4.1. Объективные и субъективные факторы нарушения процесса социализации

Прежде чем рассматривать объективные факторы, благодаря которым человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации, необходимо ввести понятия «виктимогенность», «виктимизация» и «виктимность».

Виктимогенность обозначает наличие в тех или иных объективных обстоятельствах социализации характеристик, черт, опасностей, влияние которых может сделать человека жертвой этих обстоятельств (например, виктимогенная группа, виктимогенный микросоциум и т. д.).

Виктимизация - процесс и результат превращения человека или группы людей в тот или иной тип жертвы неблагоприятных условий социализации.

Виктимность характеризует предрасположенность человека стать жертвой тех или иных обстоятельств.

Буквально виктимность означает жертвенность, что традиционно понимается как синоним самоотверженности. Поскольку в нашем случае речь идет о людях объективно или субъективно могущих стать жертвами, а не приносить себя в жертву кому-либо или чему-либо, постольку виктимность правильнее трактовать с помощью неологизма жертвопригодность (автор - психолог А. С. Волович).

Объективные факторы, предопределяющие то или способствующие тому, что те или иные группы или конкретные люди становятся или могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации, многочисленны и многоуровневы.

Фактором виктимизации человека могут стать *природно-климатические условия* той или иной страны, региона, местности, поселения. Как уже говорилось выше, климат влияет на здоровье людей по-разному. Суровые или неустойчивые климатические условия могут оказывать нежелательное и даже пагубное влияние на физическое развитие, здоровье и психику человека. Экологические особенности местности могут привести к образованию гепатогенных зон, в которых у некоторых групп жителей развиваются специфические забо-

левания и (или) которые отрицательно влияют на психику, приводя к появлению депрессивных и более тяжелых психических состояний у ряда людей.

Пагубно на физическое развитие, здоровье и психику человека влияют неблагоприятные условия проживания в той или иной местности или поселении, связанные с *экологическим загрязнением* - повышенным уровнем радиации, высоким уровнем шума, загазованностью и т. д.

Климатические и экологические условия не только влияют на здоровье человека, но могут приводить к более высокому уровню, чем в других местностях, криминального, антисоциального, саморазрушительного поведения (алкоголизму, наркомании, самоубийствам). Это подтверждается ситуацией, характерной для ряда районов Севера и Дальнего Востока, Кемеровской области, г. Магнитогорска и т. д.

Фактором виктимизации человека могут стать *общество и государство*, в которых он живет. Наличие тех или иных типов жертв неблагоприятных условий социализации, их многообразие, количественные, половозрастные, социально-культурные характеристики каждого типа зависят от многих обстоятельств, часть из которых может рассматриваться как непосредственно виктимогенные.

Так, в любом обществе наличествуют такие типы жертв, как инвалиды и сироты, но условия их социализации и жизни могут весьма различаться в зависимости от уровня экономического развития и социальной политики государства: инвестиции в сферу социальной защиты и общественного призрения, системы социальной реабилитации, профессиональной подготовки и трудоустройства, законодательства, определяющего права сирот и инвалидов и обязанности по отношению к ним общественных и государственных институтов (органов управления, общественных фондов, производственных и коммерческих предприятий и т.д.). Соответственно и статус, и субъективное состояние сирот и инвалидов зависят от названных обстоятельств.

В истории различных обществ бывают катастрофы, в результате которых происходит виктимизация больших групп населения: войны (мировые, корейская, вьетнамская, афганская, чеченская); стихийные бедствия (землетрясения, наводнения и др.); депортации целых народов или социальных групп (так называемых кулаков в 30-е гг. XX в., крымских татар и других народов в 40-е гг. в СССР, немцев из Восточной Пруссии, Судетской области Чехословакии в Германию в 40-е гг. и др.) и т.д. Эти катастрофы делают своими жертвами тех, кто непосредственно был ими затронут, вместе с тем оказывают влияние на виктимизацию нескольких поколений их потомков и на общество в целом.

Помимо всего прочего, виктимизация в этих случаях связана с возникновением не только психических травм и пограничных состояний, но и таких социальных и социально-психологических явлений, как появление «потерянных поколений», т. е. с массовой *утратой социальной и личностной идентичности, смысла жизни и перспективы*, с формированием «вьетнамского синдрома», «афганского синдрома», *комплекса вины* (например, у немцев после войны), *комплекса жертвы* (например, у армян после геноцида в начале XX в.) и т. д.

Возможная минимизация последствий подобных катастроф с точки зрения виктимизации их участников отчасти зависит от специальных усилий общества и государства. Восстановление разрушенных поселений, создание нормальных

условий жизни - одно из направлений деятельности государственных и общественных структур. Важное значение имеет создание системы реабилитации (медицинской, психологической, профессиональной, социальной) жертв катастрофы (например, по преодолению «афганского синдрома»).

Другой вариант - преобразование общественно-политического строя и изменение социально-психологической атмосферы в обществе (как это было в Германии и Японии после войны), восстановление справедливости по отношению к депортированным и их потомкам.

Специфические виктимогенные факторы образуются в обществах, переживающих период нестабильности в своем развитии. Так, уже отмечавшаяся ранее стремительная экономическая, политическая, социальная и идеологическая переориентация в России привела к потере индивидуальной и социальной идентичности ряда представителей старших групп населения, к формированию у младших поколений принципиально новых ценностных ориентации и жизненных устремлений и другим не менее существенным последствиям. В результате возросло число жертв неблагоприятных условий социализации традиционных типов (правонарушители, наркоманы, проститутки и др.). Наряду с этим появились новые для России типы жертв (как реальных, так и потенциальных) вследствие массовой миграции из бывших республик СССР, появления и роста явной и скрытой безработицы, имущественного расслоения общества и т. д.

Количество и характер виктимогенности факторов, количественный и качественный уровень виктимизации, отношение к виктимизированным группам населения, усилия по профилактике и девиктимизации - показатели гуманности общества и государственной политики.

Факторами виктимизации человека и целых групп населения могут стать специфические *особенности тех поселений, конкретных микросоциумов*, в которых они живут. И дело не ограничивается уже упоминавшимися неблагоприятными экологическими условиями, которые, кстати, влияют не только на здоровье человека, но и на его психику, в частности на уровень агрессивности, стрессоустойчивости и другие характеристики. Большое значение имеют такие характеристики поселения и микросоциума, как экономические условия жизни населения, производственная и рекреативная инфраструктуры, социально-профессиональная и демографическая структуры населения, его культурный уровень, социально-психологический климат. От этих параметров зависит наличие типов жертв неблагоприятных условий социализации в конкретном поселении и микросоциуме, количественный и демографический состав каждого типа, они же определяют категории жителей - потенциальных жертв.

Так, в малом городе, где большая часть населения связана с одним-двумя предприятиями, их закрытие или перепрофилирование грозит массовой безработицей. В городах с неразвитой рекреативной инфраструктурой, низким культурным уровнем населения велика возможность массовой алкоголизации, аморального и противоправного поведения. Если среди жителей велик процент освободившихся из мест заключения (а есть местности, где он превышает 30) социально-психологический климат имеет явно антисоциальный и криминальный характер, что способствует появлению большого числа маргиналов, правонарушителей, алкоголиков, психически травмированных, инвалидов (ибо многие отсидевшие возвращаются с подорванным здоровьем) и т. д., а также

большого количества людей, совмещающих в себе признаки различных из перечисленных типов жертв.

Объективным фактором виктимизации человека может стать *группа сверстников*, особенно в подростковом и юношеском возрастах, если она имеет асоциальный, а тем более антисоциальный характер. (Но и на других возрастных этапах возможную виктимизирующую роль группы сверстников не следует недооценивать, ибо группа пенсионеров, например, может вовлечь человека в пьянство, а группа соседей или сослуживцев - способствовать криминализации человека среднего возраста.)

Наконец, фактором виктимизации человека любого возраста, но особенно младших возрастных групп, может стать *семья*. Как свидетельствует приведенный ранее пример семьи Джюков, склонность к асоциальному образу жизни, противоправному и (или) саморазрушительному поведению может передаваться по наследству. Кроме того, в семье может формироваться определенный тип жертвы, благодаря тем механизмам социализации, которые для нее характерны - идентификации, импринтингу и др. Так, в неполной семье может сформироваться несколько поколений женщин-мужененавистниц, т. е. они станут обладателями определенного психического комплекса, что лишает их возможности создать благополучные семьи.

Завершая характеристику объективных факторов виктимизации, следует напомнить, что на каждом возрастном этапе существуют опасности, столкновение с которыми может привести к тому, что человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации.

Субъективными предпосылками того, станет или нет человек жертвой неблагоприятных условий социализации, являются в первую очередь и главным образом его индивидуальные особенности как на индивидуальном, так и на личностном уровне. От этого зависит и субъективное восприятие человеком себя жертвой.

На *индивидуальном* уровне виктимизация человека в тех или иных обстоятельствах зависит, видимо, от темперамента и некоторых других характерологических свойств, от генетической предрасположенности к саморазрушительному или отклоняющемуся поведению.

На *личностном* уровне предрасположенность к тому, чтобы стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий социализации, зависит от многих личностных характеристик, которые в одних и тех же условиях могут способствовать или препятствовать виктимизации человека. К таким характеристикам, в частности, можно отнести степень устойчивости и меру гибкости человека, развитость у него рефлексии и саморегуляции, его ценностные ориентации и т.д.

От наличия и развитости у человека этих характеристик во многом зависит то, в состоянии ли он и в какой мере противостоять и сопротивляться различным опасностям, с которыми он сталкивается, а также прямому негативному влиянию окружающих. Так, человек неустойчивый, со слабо развитой рефлексией может стать жертвой индукцирования - прямого внушения. Примером этого является опыт вовлечения людей в различного рода тоталитарные организации (политические, криминальные, псевдорелигиозные). Индукцирование лидерами этих организаций своих последователей ведет к тому, что первона-

чально складывающиеся между ними отношения учитель - ученик превращаются в отношения господин - раб.

Особо следует назвать такую личностную характеристику, как *экстернальность-интернальность*, т. е. склонность человека приписывать причины происходящего с ним внешним обстоятельствам или принимать ответственность за события своей жизни на себя самого. Так, например, ветераны вьетнамской войны, которые не испытывали трудностей с последующей адаптацией к мирной жизни и не страдали синдромом посттравматических стрессовых нарушений, как правило, были интерналами.

Немаловажно и то, каким образом личность предрасположена реагировать на невозможность реализации наиболее значимых для нее потребностей, на крушение идеалов и ценностей, т. е. на то, каким образом она, реализуя особую форму активности, переживает критические жизненные ситуации. От этого зависит ее способность преобразовывать свой внутренний мир, переосмысливать свое существование, обретать благодаря переоценке ценностей осмысленность существования в изменившихся условиях.

Субъективное восприятие человеком себя жертвой самым непосредственным образом связано и во многом определяется его личностными особенностями.

В зависимости от этих особенностей реальные жертвы того или иного типа могут воспринимать или не воспринимать себя таковыми. Так, одни сироты и инвалиды считают себя жертвами, что и определяет их самоотношение и поведение, а другие - не воспринимают, что, естественно, отражается на их самоотношении и поведении. Аналогично может обстоять дело и в случае с жертвами-девиантами. Часть из них не считают себя жертвами, имея вполне благополучное самоотношение (чего не скажешь нередко об их поведении). Другие считают себя жертвами жизненных обстоятельств, что и определяет их самоотношение, а также отношение к жизни и окружающим людям. Третьи вообще считают себя «избранными», и это становится основой их повышенного самоуважения и презрения к окружающим. Конечно, перечисленные варианты субъективного восприятия определяются не только индивидуальными особенностями, но и отношением ближайшего окружения, в первую очередь референтных групп, а также возрастными особенностями.

Так, изучение детей, подростков и юношей с физическими опорно-двигательными дефектами показало следующее. Дошкольники, начиная с четырех лет, знают, что они больны, что у них есть физический дефект. Но они не осознают этого, и поэтому он не отражается на их психическом состоянии и во многом даже на поведении. В семь-восемь лет дети осознают, что у них есть физический дефект. Это может специфически проявляться в их поведении и в отношениях с окружающими. Если им предлагают какое-либо приятное занятие, о дефекте не вспоминают. Если же занятие им неприятно или от них хотя бы чего-то, что их не устраивает, они в качестве причины нежелания выполнить поручение ссылаются на свой дефект (т. е. они не переживают в связи с его наличием, но умеют спекулировать им). В ранней юности физический дефект становится основанием острых переживаний, потери жизненных перспектив (чего не отмечается в детстве и даже у многих подростков), т. е. юноша осознает свою ущербность по сравнению с окружающими, у него появляется самоощущение жертвы (что характерно для половины изученных).

Индивидуальные особенности, а также нормы и отношение ближайшего окружения могут приводить к тому, что вполне благополучный в обыденном смысле слова человек, тем не менее, считает себя неудачником, несчастным и т.д., относится к себе как к жертве жизненных обстоятельств. Это может вести к тому, что его поведение и отношения с окружающими определяются подобным самоотношением, что, как минимум, усложняет его жизнь, и, как максимум, может привести к психическим и социальным отклонениям, т.е. превратить его в реальную жертву.

Лекция 4.2. Типология жертв неблагоприятных условий социализации

Социально-педагогическая виктимология (от лат. *victimae* - жертва и греч. *logos* - слово, понятие, учение) - отрасль знания, «ходящая как составная часть в социальную педагогику, изучающая различные категории людей - реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации.

Более конкретно социально-педагогическую виктимологию можно определить как отрасль знания, в которой:

а) на междисциплинарном уровне изучается развитие людей с физическими, психическими, социальными и личностными дефектами и отклонениями, а также тех, чей статус (социально-экономический, правовой, социально-психологический) в условиях конкретного общества предопределяет или создает предпосылки для неравенства, дефицит возможностей для «жизненного старта» и (или) физического, эмоционального, психического, культурного, социального развития и самореализации;

б) разрабатываются общие и специальные принципы, цели, содержание, формы и методы профилактики, минимизации, компенсации, коррекции тех обстоятельств, вследствие которых человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации.

Таким образом, социально-педагогическая виктимология, будучи составной частью социальной педагогики, решает определенный круг задач:

1) исследуя развитие людей различного возраста с физическими, психическими, социальными отклонениями, разрабатывает общие и специфические принципы, цели, содержание, формы и методы работы по профилактике, минимизации, нивелированию, компенсации, коррекции этих отклонений;

2) изучая виктимогенные факторы и опасности процесса социализации, определяет возможности общества, государства, институтов и агентов социализации по минимизации, компенсации и коррекции их влияния на развитие человека в зависимости от его пола, возраста и других характеристик;

3) выявляя типы виктимных людей различного возраста, сензитивность людей того или иного пола, возраста, типа к тем или иным виктимогенным факторам и опасностям, вырабатывает социальные и психолого-педагогические рекомендации по профилактике превращения виктимных личностей в жертв социализации;

4) изучая самоотношение человека, выявляет причины восприятия им себя жертвой социализации, определяет прогноз его дальнейшего развития и возможности оказания помощи по коррекции самовосприятия и самоотношения.

Социализация детей, подростков, юношей в любом обществе протекает в различных условиях, часть из которых охарактеризована в предыдущих разде-

лах. Для условий социализации характерно наличие тех или иных многочисленных опасностей, оказывающих негативное влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются целые категории детей, подростков, юношей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

Жертва может быть определена как человек, испытывающий на себе последствия негативного влияния внешнего характера (условий, ситуаций, посягателя и т.п.).

Виды жертв неблагоприятных условий социализации условно можно обозначить как *реальные, потенциальные и латентные*, которые представлены различными типами-категориями людей.

Реальными жертвами неблагоприятных условий социализации являются инвалиды; дети, подростки, юноши с психосоматическими дефектами и отклонениями; сироты и ряд категорий детей, находящихся на попечении государства или общественных организаций.

Потенциальными, но очень реальными *жертвами* можно считать детей, подростков, юношей с пограничными психическими состояниями и с акцентуациями характера; детей мигрантов из страны в страну, из региона в регион, из села в город и из города в село; детей, родившихся в семьях с низким экономическим, моральным, образовательным уровнями; метисов и представителей инонациональных групп в местах компактного проживания другого этноса.

Латентными жертвами неблагоприятных условий социализации можно считать тех, кто не смог реализовать заложенные в них задатки в силу объективных обстоятельств их социализации. Так, ряд специалистов полагает, что высокая одаренность и даже гениальность «выпадают» на долю примерно одного человека из тысячи родившихся. В зависимости от меры благоприятности условий социализации, особенно на ранних возрастных этапах, эта предрасположенность развивается в той степени, которая делает ее носителей высокоодаренными людьми, примерно у одного человека из миллиона родившихся. А действительно гением становится лишь один из десяти миллионов, т. е. большинство Эйнштейнов и Чайковских теряется на жизненном пути, ибо условия их социализации (даже достаточно благоприятные) оказываются недостаточными для развития и реализации заложенной в них высокой одаренности. Поскольку ни они сами, ни их близкие об этом даже не подозревают, постольку их и можно отнести к латентному виду жертв неблагоприятных условий социализации.

Названные типы реальных жертв далеко не всегда представлены «в чистом виде». Весьма часто первичный дефект, отклонение от нормы или какое-то объективное жизненное обстоятельство (например, неблагополучная семья) вызывают вторичные изменения в развитии человека, ведут к перестройке жизненной позиции, формируют неадекватные или ущербные отношения к миру и к себе. Нередко происходит наложение одного признака или обстоятельства на другие (например, мигрант первого поколения становится алкоголиком). Еще более трагический пример - судьба выпускников детских домов (в большинстве своем - социальных сирот, т. е. имеющих родителей или близких родственников). Среди них до 30% становятся «бомжами», до 20% - правонарушителями, а до 10% заканчивают жизнь самоубийством.

Одни признаки и обстоятельства, позволяющие отнести человека к числу жертв неблагоприятных условий социализации, имеют постоянный характер (сиротство, инвалидность), другие проявляются на определенном возрастном этапе (социальная дезадаптация, алкоголизм, наркомания); одни -неустранимы (инвалидность), другие могут быть предотвращены или изменены (различные социальные отклонения - противоправное поведение и др.).

Среди потерпевших от тех или иных внешних факторов можно условно выделить три основные группы лиц:

✓ Люди, для которых характерно преобладание отрицательных нравственно-психологических свойств, обуславливающих их виктимогенное поведение в конфликтной ситуации;

✓ Люди, характеризующиеся в целом положительно, но ставшие жертвами посягательства в силу своего неосторожного, неосмотрительного поведения;

✓ Люди, ставшие жертвами обстоятельств объективного характера.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем различия между жертвой социализации и жертвой неблагоприятных условий социализации?

2. Что понимается под неблагоприятными условиями социализации?

3. Охарактеризуйте основные типы потенциальных и реальных жертв неблагоприятных условий социализации.

4. Какие субъективные обстоятельства способствуют виктимизации человека?

5. Раскройте задачи и основные направления исследований в рамках социально-педагогической виктимологии.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997.

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.

3. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строчкин Ю.П. Основы социальной педагогики. /Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002.

Тема 5. Социальное воспитание как социально-педагогическое явление.

Лекция 5.1. Сущность и задачи социального воспитания

Воспитание – одна из основных категорий педагогики. Общепринятого определения воспитания нет. Одно из объяснений тому – его многозначность. Воспитание можно рассматривать как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие, как взаимодействие и т.д.

Определяя объем понятия воспитание, многие отечественные исследователи выделяют:

✓ Воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на человека общества в целом, т.е. фактически отождествляют воспитание с социализацией;

✓ Воспитание в широком педагогическом смысле, имея в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое системой учебно-воспитательных учреждений;

✓ Воспитание в узком педагогическом смысле, а именно – воспитательная работа, целью которой является формирование у детей системы определенных качеств, взглядов, убеждений;

✓ Воспитание в еще более узком значении – решение конкретных воспитательных задач (например, воспитание определенного нравственного качества и т.д.).

Рассматривая воспитание с точки зрения характера отношений его участников, его определяют как целенаправленное воздействие представителей старших поколений на младшее, как взаимодействие старших и младших при руководящей роли старших, как сочетание того и другого типа отношений.

Давая содержательную характеристику воспитанию, одни исследователи выделяют умственное, трудовое и физическое воспитание, другие - нравственное, трудовое, эстетическое, физическое воспитание, третьи – добавляют правовое, половое, экономическое, экологическое воспитание.

Выделяют четыре вида воспитания: семейное, религиозное, социальное и коррекционно-адаптационное.

Семейное воспитание – составная часть относительно социально контролируемой социализации человека, в процессе которого старшие члены семьи предпринимают более или менее осознанные усилия, направленные на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша.

В любой семье человек проходит стихийную социализацию, результаты которой определяются ее объективными характеристиками (составом, уровнем образования, социальным статусом, материальными условиями и пр.), ценностными установками (просоциальными, асоциальными, антисоциальными), стилем жизни и взаимоотношений членов семьи.

Религиозное воспитание – составная часть относительно контролируемой социализации верующих, в процессе, которого индивидам и группам целенаправленно и планомерно внушаются мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующим догматам и вероучительным принципам определенной конфессии (вероисповедания).

Социальное воспитание понимается как планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека в процессе его социализации.

Условия для относительно направляемого развития человека создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов трех взаимосвязанных и в то же время относительно независимых сферах: образования, организации социального опыта человека, индивидуальной помощи.

Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е.е пропаганду

и распространение культуры (неформальное образование, стимулирование самообразования).

Организация социального опыта человека осуществляется через: организацию жизнедеятельности формализованных групп; стимулирование самостоятельности в формализованных группах; влияние на неформальные группы.

Индивидуальная помощь человеку реализуется в процессе консультаций (помощь в решении проблем, попечительства и опеки, что помается под социальным опытом и индивидуальной помощью).

Социальный опыт – в широком смысле – единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, стереотипов поведения, интериоризованных ценностных ориентаций и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний.

Индивидуальная помощь – это сознательная попытка помочь человеку:

✓ приобрести знаний, установки и навыки, необходимые для удовлетворения своих собственных потребностей и удовлетворения аналогичных потребностей других людей;

✓ в осознании человеком своих ценностей, установок и умений;

✓ в развитии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении;

✓ в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и другим, к социальным проблемам;

✓ в развитии чувства причастности к группе и у к социуму.

Процесс социального воспитания можно представить в виде схемы: включение человека в систему жизнедеятельности воспитательных организаций, приобретение и накопление знаний и др. элементов социального опыта, их интериоризация, т.е. преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности, и экстериоризация, т.е. преобразование внутренних структур психики в определенное поведение (действия, высказывания и т.п.).

Социальное воспитание – процесс двупланный. Государство формулирует задачи социального воспитания, создает е инфраструктуру, определяет программу, содержание. В то же время реализуют воспитание конкретные социальные, групповые и индивидуальные субъекты, имеющие собственные ценностные ориентации, стереотипы, предрассудки и т.д. и вносящие существенные коррективы и требования общественных норм и государственных установок. Вследствие этого, с одной стороны, в практике воспитания рождаются новые явления, с другой – воспитатели и воспитуемые проявляют консерватизм, который имеет глубокие исторические, этические и социально-психологические корни. Поэтому, например, в рамках одной системы воспитания складываются различные стили педагогического руководства и взаимодействия.

Лекция 5.2. Принципы социального воспитания

Принцип воспитания в логическом смысле основание системы воспитания, центральные понятия, представляющие собой обобщение и распространение определенных положений на все явления педагогической деятельности.

Принципы социального воспитания, отражая уровень развития общества и его потребности с определенной мерой опережения практики социального вос-

питания, в общем виде выражают выработанные в обществе требования к воспроизводству определенного типа личности; определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания, стиль взаимодействия его субъектов.

Принципы дают общее направление реализации воспитания и служат основанием для решения конкретных педагогических задач.

Понимание социального воспитания как составной части развития и социализации человека, подход к нему как к субъект-субъектному взаимодействию, определение социального воспитания как создание условий для целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека позволяют выделить следующие принципы социального воспитания: принцип природосообразности, принцип культуросообразности, принцип дополнительности, принцип центрации социального воспитания на развитии личности, принцип гуманистической направленности социального воспитания, принцип диалогичности, принцип коллективности, принцип незавершимости социального воспитания.

Идея о необходимости природосообразности воспитания зародилась в античности и дошла до нас в произведениях *Демокрита*, *Платона*, *Аристотеля*.

Принцип природосообразности воспитания сформулировал в XVII вв. *Ян Амос Коменский*, и он получил широкое признание в педагогике XVIII-XIX веков.

Развитие наук о природе и человеке в XX столетии существенно обогатило содержание принципа природосообразности воспитания. Особую роль сыграло создание выдающимся отечественным ученым *В. И. Вернадским* учения о ноосфере.

Ноосфера, т. е. *сфера разума*, - понятие, отражающее такую стадию развития биосферы, на которой сознательная деятельность человека влияет на появление и решение глобальных проблем.

Современная трактовка принципа природосообразности воспитания предполагает, что оно должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы.

В соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определенные *этические установки* по отношению к природе, к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее *мышление* и *поведение*. Не менее существенно, чтобы воспитание стремилось к тому, чтобы человек:

осознавал себя гражданином Вселенной;

понимал происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы;

осознавал взаимосвязь ноосферы и жизнедеятельности человеческих обществ;

имел чувство сопричастности природе и социуму как ее части;

формировал у себя личную ответственность за ноосферу как среду и продукт человеческой жизнедеятельности;

осознавал самого себя как субъекта, творящего ноосферу, разумно и сохранным «потребляющего», сберегающего и воспроизводящего ее.

Идея о необходимости культуросообразности воспитания довольно отчетливо обозначена в трудах английского педагога *Джона Локка* (XVII в.), французского мыслителя *Клода Гельвеция* (XVIII в.) и швейцарского педагога *Иоганна Песталоцци*.

Принцип культуросообразности воспитания, сформулированный в XIX в. немецким педагогом *Фридрихом Дистервегом*, в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

В соответствии с принципом культуросообразности воспитания перед ним стоит задача приобщения детей, подростков, юношей к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Имеются в виду такие пласты культуры, как бытовая, физическая, сексуальная, духовная, интеллектуальная, материальная, экономическая, политическая, нравственная (которая определяет отношение человека к самому себе, к людям, к социуму, к природе).

В соответствии с принципом культуросообразности необходимо, чтобы воспитание помогало растущему человеку ориентироваться в тех изменениях, которые происходят в нем самом и в окружающем его мире. Важно, чтобы воспитание помогало ему «вписаться» в изменяющиеся реалии жизни, найти способы самореализации и самоутверждения, адекватные этим реалиям. Не менее важно, чтобы воспитание находило способы минимизации отрицательных последствий тех или иных инноваций, могущих затронуть как конкретного человека, так и те или иные категории детей, подростков, юношей.

Реализация принципа культуросообразности воспитания существенно осложняется в связи с тем, что ценности культуры общечеловеческого характера и ценности конкретных социумов различного уровня только не идентичны, но и в силу различных обстоятельств могут довольно существенно различаться. Так, Россия включает в себя множество этносов и регионов, имеющих значительное культурное своеобразие. В нашей стране весьма существенны различия в культурах сельского и городского населения (не говоря уже о специфической поселковой культуре), а в городе — между различными социально-профессиональными группами. Все это делает весьма актуальным (но и проблематичным) наполнение принципа культуросообразности воспитания конкретным содержанием.

В то же время нахождение баланса ценностей различных культур и субкультур - одно из условий эффективности воспитания.

Принцип дополненности – способ описания при анализе альтернативных, противоречивых ситуаций. Выдвинутый выдающимся физиком Нильсом Бором в связи с необходимостью интерпретации квантовой механики, принцип дополненности стал применяться в различных сферах познания, превратившись в общенаучный методологический принцип.

Использовать принцип дополненности в педагогике предложил В.Д.Семенов.

Принцип дополненности имеет для социальной педагогики существенное значение. Его применение предполагает подход к развитию человека как совокупности взаимодополняющих процессов, трактовку воспитания как одно-

го из факторов развития наряду с природными, социальными, культурными факторами, что ведет к отказу от традиционного преувеличения его роли и возможностей.

Применение принципа дополнительности позволяет описать социализацию как сочетание стихийного, частично направляемого, относительно социально-контролируемого процессов развития человека, а также его самоизменения.

Принцип дополнительности позволяет рассматривать воспитание как совокупность взаимодействующих процессов семейного, религиозного, социального и адаптационно-коррекционного воспитания.

Применение принципа дополнительности позволяет осознанно выявлять и использовать объективные возможности природных и социокультурных факторов для целенаправленного развития человека, конструируя содержание, методы и формы социального воспитания, целенаправленно и планомерно искать и использовать способы активизации и усиления общества, а также способы минимизации, компенсации и коррекции отрицательных влияний тех или иных обстоятельств, с которыми сталкивается человек в процессе социализации.

Идея о том, что задачей воспитания является развитие человека, зародившись в античности, получила свое воплощение в трудах многих мыслителей от титанов эпохи Возрождения до наших современников.

В современной трактовке этот **принцип центрации социального воспитания на личности** 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 и коррекция полоролевых установок и эталонов маскулинности и фемининности и др.).

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, стали ли приоритет личности основой идеологии общества, философии воспитания, важнейшей ценностью как воспитателей, так и воспитуемых.

Идея о необходимости *гуманизации воспитания* довольно отчетливо выражена уже в трудах чешского педагога *Яна Амоса Коменского*, а начиная с эпохи Просвещения (XVIII в.), она приобретает все большее распространение в работах педагогов различных стран. Наиболее последовательно эта идея отразилась в теориях свободного воспитания французского мыслителя XVIII в. *Жан Жака Руссо* и *Льва Николаевича Толстого*, а в XX в. в гуманистической психологии и в гуманистической педагогике.

В русле социальной педагогики принцип гуманистической направленности воспитания предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

Реализация принципа гуманистической направленности воспитания оказывает положительное влияние на становление детей, подростков, юношей, на все аспекты их социализации.

В случае последовательной реализации этого принципа:

именно воспитание в определенной мере определяет то, что как *объект* социализации человек более или менее успешно осваивает позитивные нормы и ценности, а не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные и поведенческие сценарии;

воспитание получает определенные возможности создать условия для эффективной реализации себя человеком как *субъекта* социализации, для проявления и развития его субъектности и субъективности в позитивном аспекте;

воспитание может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, т. е. в той или иной мере минимизировать степень становления его *жертвой* социализации;

воспитание получает возможность в определенной мере не допустить столкновения человека с теми или иными опасностями на различных возрастных этапах, а также минимизировать и отчасти корректировать последствия этих столкновений, т. е. уменьшить риск превращения человека в *жертву неблагоприятных условий социализации*.

Реализация принципа гуманистической направленности воспитания в практике эффективно влияет на развитие у воспитанника рефлексии и саморегуляции, на формирование его отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости; на формирование личности — носителя демократических и гуманистических отношений в обществе.

В более широком аспекте реализация принципа гуманистической направленности воспитания способствует налаживанию контактов между людьми, сотрудничеству, что способствует уменьшению антагонизмов в обществе и объединению ресурсов человечества в борьбе за социальный прогресс.

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 сформулировать в качестве важнейшего для педагогики принцип 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;
ценностями, свойственными субъектам 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 свойственных 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 (фактического — только для поддержания контакта, информационного, дискуссионного и, в идеале, исповедного).

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

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.

В наиболее общем виде *коллектив* можно определить как *формализованную социально-психологическую контактную группу людей, функционирующую в рамках той или иной организации*.

Жизнедеятельность коллектива можно рассматривать как открытую и автономную систему. Коллектив функционирует в определенной среде в ряду и во взаимодействии с другими объединениями, в которые входят его члены, что определяет его открытость по отношению к окружающей действительности. В то же время коллектив, будучи организационно оформленной общностью людей, в определенной мере функционирует независимо от окружающей среды, что делает его относительно автономным.

Коллектив как автономная система обладает комплексом тех или иных норм и ценностей. По источникам, учитывая, что коллектив в то же время является открытой системой, они разделяются на три слоя: первый — индивидуальные нормы и ценности, одобряемые и культивируемые обществом, которые целенаправленно вносятся в коллектив его руководителями; второй — нормы и ценности, специфические для общества, социальных, профессиональных, возрастных групп, не совпадающие с первыми; третий — индивидуальные нормы и ценности, носителями которых являются дети, подростки, юноши, входящие в коллектив.

В процессе функционирования коллектива все три слоя норм и ценностей превращаются в своеобразный сплав, характеризующий поле его интеллектуально-морального напряжения (термин А.Т.Куракина). Это поле, специфическое для конкретного коллектива, определяет его автономность и влияние на своих членов. Поле интеллектуально-морального напряжения коллектива не однородный сплав. Оно распадается, как минимум, на два сектора. Один — ценности и нормы, обязательные для всех членов коллектива, которые регламентируют коллективно значимое поведение личности. Другой — те нормы и ценности, которые, в принципе не противореча первым, предоставляют отдельным микрогруппам и членам коллектива возможности для некоторой самобытности в поведении. Характер норм и ценностей определяет направленность влияния коллектива на те или иные аспекты развития личности.

В любом коллективе складываются две структуры отношений — формализованная и неформализованная.

Формализованная структура коллектива создается его руководителями для того, чтобы организационно оформить коллектив и сделать его способным решать стоящие перед ним задачи. Формализованная структура отражает деловые отношения управления, которые складываются между руководителями, функционерами органов самоуправления и остальными членами коллектива.

Неформализованная структура коллектива отражает неофициальные отношения его членов и имеет два слоя: межличностные отношения всех членов коллектива и сетку избирательных отношений приятельства и дружбы.

Характер отношений в коллективе определяется полем интеллектуально-морального напряжения и в чистом виде может быть гуманистическим, просоциальным, асоциальным, антисоциальным, а на практике обычно представляет собой различные их сочетания в различных соотношениях. Отношения, складывающиеся в коллективе, существенно влияют на возможности развития его членов.

Жизнедеятельность коллектива можно рассматривать как процесс проигрывания его членами определенной социальной роли. При этом надо различать два аспекта в проигрывании роли: социальный и психологический.

Социальный аспект включает в себя те ролевые ожидания и предписания, которые диктуются жизнедеятельностью коллектива, и несоблюдение которых ведет к социальным последствиям (негативным санкциям). *Психологический аспект* — это субъективная трактовка членом коллектива своей роли, которая может не совпадать с социальными ожиданиями и предписаниями. Это несовпадение, если оно проявляется в жизнедеятельности, может вызвать негативные санкции, если не проявляется, может вести к внутреннему напряжению, фрустрации. В оптимальном варианте это несовпадение стано-

вится основой проявления творческой индивидуальности человека (человек находит нетривиальные способы исполнения роли члена коллектива, т. е. проявляет креативность).

Жизнедеятельность коллектива, будучи процессом проигрывания социальной роли его членами, становится базой накопления ими социального опыта, ареной самореализации и самоутверждения, т. е. создает возможности для развития человека.

Известный отечественный педагог Е. А. Аркин писал: «... когда ребенок погружается в поток коллективной жизни, тогда всплывают такие стороны детской индивидуальности, которые при всевозможных других условиях не могут проявиться или быть обнаружены. В коллективе, достойном своего имени, ребенок не растворяется, а, наоборот, находит условия для выявления и расцвета своих лучших сторон».

Принцип незавершимости воспитания вытекает из рассмотренного выше мобильного характера социализированности, который свидетельствует о незавершимости развития личности на каждом возрастном этапе.

Принцип незавершимости воспитания 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 (Л.Толстой считал, что на протяжении жизни в нем сменялось пять разных людей).

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.

Лекция 5.3. Объект и субъекты социального воспитания

Субъект - носитель и источник активности (индивид, малая или большая группа), направленной на познание и сохранение окружающего мира, на совершенствование себя и социальной практики.

В процессе социального воспитания принимают участие субъекты трех видов: индивидуальные (конкретные люди), групповые (контактные общности людей), социальные (организации, управленческие структуры).

Объект – существующий вне нас и независимо от нашего сознания внешний мир, являющийся предметом познания практического воздействия субъекта, а более узко – предмет, явление, на который направлена какая-либо активность субъекта.

В педагогике объектом можно считать педагогическую действительность в целом и его отдельные фрагменты, процессы и явления. Такой общий под-

ход позволяет рассматривать в качестве объекта социального воспитания целенаправленное развитие человека в воспитательных организациях.

Объект социального воспитания – процесс относительно целенаправленного и планомерного развития человека в воспитательных организациях.

Развитие - это реализация имманентных задатков, свойств человека.

Развитие человека идет с момента зачатия и до смерти. Развитие- процесс многоплановый. Это развитие отдельных систем организма (костной, мышечной, кровеносной и др.), и психических функций человека (ощущений, восприятия, памяти), и личностных характеристик (самосознания, уровня притязаний и т.п.).

У разных людей прогрессивное и регрессивное развитие систем организма, психических функций и личностных характеристик происходит по-разному. У одного и того же человека они развиваются в различном темпе, и когда одни системы, функции и т.д. продолжают развиваться прогрессивно, развитие другие может остановиться, а также пойти в регрессивном направлении.

Исследования отечественных ученых позволяют считать, что развитие человека определяется рядом источников и обстоятельств:

✓ Природными задатками как условиями и предпосылками (А.В.Запорожец);

✓ Сотрудничеством с другими людьми как ближайшем источником развития (Л.С.Выготский);

✓ Социальной средой как потенциальным источником развития (Д.Б.Эльконин);

✓ Противоречием между образом жизни и возможностями человека, а именно между местом, занимаемым им в мире человеческих отношений, и стремлением изменить это место, как движущей силой А.Н.Леонтьев);

✓ Собственной деятельностью человека по овладению действительностью как движущей силой (С.Н.Карпов);

✓ Собственной активностью человека по преодолению противоречий (Л.И.Анцыферова).

В соответствии с тремя группами возрастных задач можно конкретизировать те аспекты развития человека, которые становятся объектами социального воспитания.

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

✓ Физического (содействие правильному физическому развитию и укреплению здоровья, развитие двигательных умений и навыков, формирование устойчивой потребности в систематических занятиях физической культурой);

✓ Сексуального (сообщение соответствующих знаний, формирование и коррекция половецких установок и эталонов маскулинности и феминности).

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

✓ Интеллектуального (развития интеллектуальных способностей, речи и мышления; сообщение системы знаний и обучении способам познания);

✓ Экспрессивного (развитие экспрессивных задатков и способностей; формирование и коррекция культуры проявления эмоций и чувств; развитие

восприятия людей, окружающего мира, произведений искусства; реализация возможностей в различных видах творческой деятельности);

✓ Социального (овладение способами взаимодействия с людьми, формирование и коррекция установок в этой сфере).

Необходимость решения социально-психологических задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного личностного развития человека (развитие рефлексии и саморегуляции, помощь в осознании себя, в самоопределении, самоутверждении).

Содержание и способы относительно целенаправленного и планомерного развития человека в воспитательных организациях определяются принципами, задачами и ценностями социального воспитания общества на определенном этапе его развития.

Роль и возможности социального воспитания в каждом из этих аспектов различны, но в любом из аспектов оно играет лишь дополнительную роль по отношению и 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. Следует иметь в виду, что в конкретных организациях объективные возможности развития человека в тех или иных аспектах реализуются в большей или меньшей степени, что зависит от субъективных причин – в первую очередь, от профессиональной подготовки сотрудников и их установок и ориентаций в сфере профессиональной деятельности.

Личность можно рассматривать *индивидуальным субъектом социального воспитания* исходя из того, что, будучи целеустремленной системой, она активно влияет на себя, на обстоятельства своей жизни и на окружающую среду.

Личность становится индивидуальным субъектом социального воспитания постольку и в той мере, поскольку в жизнедеятельности воспитательных организаций создаются условия для реализации и развития ряда ее потребностей. Чем благоприятнее эти условия, тем более активно проявляет себя личность субъектом социального воспитания. Характер проявления зависит, во первых, от сформировавшихся у личности отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, во-вторых, от меры ее креативности. Отношения и креативность не только определяют характер и способы проявления себя личностью субъектов социального воспитания, но и развиваются в процессе воспитания.

В науке существуют множество определений, перечней и классификаций *потребностей*. Американский психолог Абрахам Маслоу выделяет пять групп базовых потребностей человека:

- 1) физиологические потребности (голод, жажда, сексуальное влечение, сон и др.);
- 2) потребность в безопасности (уверенность, защищенность, порядок и др.);
- 3) потребности в контактах и любви, в принадлежности и общности;
- 4) потребности в признании, оценке, уважении, в стремлении к компетентности, достижению успехов, авторитету.
- 5) потребность в самоактуализации.

Свою классификацию А.Маслоу сопровождает очень существенным замечанием: потребности более высокого уровня могут мотивировать поведение

лишь тогда, когда удовлетворены потребности более низких уровней. Т.о., человек становится субъектом социального воспитания в той мере, в какой оно создает условия для удовлетворения им и развития у него потребностей всех уровней.

Отношения «представляют собой» систему временных связей человека как личности – субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами.

Исходя из этого определения можно выделить четыре вида отношений человека, которые связывают его и с действительностью (миром) в целом и с отдельными сторонами (с частями мира, с самим собой как частью мира).

Отношение к миру – это обобщенная система взглядов на природную и социальную среду, от которой зависит то, каким человек видит планету в целом, свою родину, общество, в котором живет, группы и коллективы, в которые входит, конкретных людей, его окружающих.

Это отношение возникает как в результате неосознанного восприятия мира, так и его систематизированного познания. Человек живет в мире, который многолик, разнообразен и неоднозначен. Мир не является ему раз и навсегда данным и не воспринимается неизменное им как нечто. С раннего детства человек осваивает окружающую его действительность, и у него формируется определенная картина мира. Она, естественно, весьма различна у ребенка и взрослого. Она различна не только на различных возрастных этапах, но и в зависимости от того, в каких конкретных условиях растет и развивается человек.

Отношения с миром проявляются в самореализации человека в определенных сферах его жизнедеятельности, в тех способах и формах, которые он для этого выбирает. Человеку свойственно стремление, как к существенной, так и сугубо внешней реализации себя.

Сущностная самореализация – это стремление раскрыть свои возможности и дарования в контакте с миром и утвердиться в процессе успешной реализации себя. Стремление к внешней реализации наиболее рельефно проявляется, например, в юности в попытках выделиться и утвердиться с помощью экстравагантности внешнего облика, эксцентричного поведения и т.д.

Важность самореализации для развития личности в целом и формирования отношений с миром неоднозначна в зависимости от субъективного восприятия ее успешности и объективной ценности.

Отношения к себе у человека определяется тем, каким он видит самого себя, т.е. тем, каков его образ Я. Образ Я – некое обобщенное представление о самом себе – с возрастом меняется, становясь дифференцированное и глубже. Это происходит в процессе и в результате самопознания, которое связано с успешностью или неудачами самореализации, с соотношением себя со сверстниками, старшими, младшими, а также героями литературы, кино и телеэкрана и т.д., с принятием оценок значимых лиц в ближайшем окружении, с различными жизненными обстоятельствами. С возрастом влияние внешних факторов на образ Я снижается, возрастает роль собственной жизненной позиции и самонализ.

Образ Я, успешность самореализации, определяют меру самопринятия человека, уровень его самоуважения. Меру самопринятия, уровень самоуважения, иными словами, можно определить как **отношения человека с самим**

собой. Нельзя недооценивать отношение человека с самим собой, ибо от него зависит весь процесс развития человека.

Система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой отражает обращенность личности на саму себя и одновременно ее выход за пределы самой себя. Эти отношения формируются, с одной стороны, под воздействием окружающей среды и целенаправленного воспитания, а с другой – в результате самоизменения личности как активного социального субъекта.

Креативность – установка личности, проявляющаяся в творческом подходе к жизни в социуме, в стремлении к реализации себя в различных сферах жизнедеятельности, в нестандартном подходе к жизненным явлениям и процессам, в поисках нетривиальных решений и способов преодоления и компенсации рутинных элементов жизнедеятельности

Термин креативность ввел американский психолог Дж.Гилфрод. Значение этого термина заключается в направленности на нетривиальный подход к любому процессу.

Принято выделять несколько уровней развития креативности:

1) перенос известных человеку знаний, умений, вариантов решений в условиях новой ситуации;

2) нахождение нового решения в стандартной ситуации их комбинации известных человеку идей, знаний и приемов;

3) нахождение решения в нестандартной ситуации из комбинации известных идей, знаний, приемов;

4) создание новых способов и порождение новых идей для решения определенных проблем;

5) порождение идей, революционирующих ту или иную область знаний или сферу социальной практики.

Уровень креативности связан с двумя факторами: умением видеть проблемы и спонтанностью восприятия.

Спонтанность (преднамеренность, самопризывность) восприятия – это способность воспринимать и видеть мир, жизненные ситуации, окружающих людей такими, какие они есть. Это способность непосредственно связана с развитием воображения и фантазии, и не только развитием, но и с раскрепощением этих свойств.

Т.о., мера креативности личности во многом зависит от усилий ее реализации и целенаправленных усилий по ее развитию в процессе социального воспитания.

Коллектив - формализованная социально-психологическая контактная группа людей, функционирующая в рамках той или иной организации.

Коллектив как автономная система обладает комплексом ценностей. Они разделяются на три слоя:

✓ ценности, одобряемые и культивируемые обществом, которые целенаправленно вносятся в коллектив его руководителями;

✓ ценности, специфические для общества, социальных, профессиональных, возрастных групп, не совпадающие с первым слоем ценностей;

✓ ценности, носителями которых являются люди, входящие в коллектив.

В процессе функционирования коллектива все три слоя ценностей превращаются в своеобразный сплав, характеризующий его поле интеллектуально-морального напряжения (А.Т.Куракина). Это поле, специфическое для кон-

кретного коллектива, определяют его автономность и влияния на своих членов. Поле интеллектуально-морального напряжения коллектива не однородный слав. Оно распадается, как минимум, на два сектора. Один - ценности, обязательные для всех членов коллектива, которые регламентируют коллективно-значимое поведение личности. Другой - те ценности, которые в принципе не противореча первым, представляют отдельным микрогруппам и членам коллектива возможности для некоторой самобытности в поведении. Характер ценностей определяют направленность влияния коллектива на различные аспекты развития личности, что делает поле интеллектуально-морального напряжения одной из характеристик коллектива как субъекта социального воспитания.

В любом коллективе складываются две структуры отношений - формальная и неформальная.

Формальная структура создается его руководителями для того, чтобы организованно оформить коллектив и сделать его способным решать стоящие перед ним задачи. Формализованная структура отражает деловые отношения всех членов коллектива и отношения управления, которые складываются между руководителями, функционерами органов самоуправления и остальными членами коллектива.

Неформализованная структура коллектива отражает неофициальные отношения его членов и имеет два слоя: межличностные отношения всех членов коллектива и сетку избирательных отношений приятельства и дружбы.

Характер отношений в коллективе определяется полем интеллектуально-морального напряжения и в чистом виде может быть гуманистическим, просоциальным, асоциальным, а на практике обычно представляет собой различные их сочетания в различных соотношениях. Отношения, складывающиеся в коллективе, существенно влияют на возможности развития и духовно-ценностной ориентации его членов.

Жизнедеятельность коллектива можно рассматривать как процесс проигрывания его членами определенной социальной роли. При этом надо различать два аспекта в проигрывании роли: социальный и психологический.

Социальный аспект включает в себя те ролевые ожидания и предписания, которые диктуются содержанием и формами организации жизнедеятельности коллектива и несоблюдение которых ведет к социальным последствиям (негативным санкциям). Психологический аспект - это субъективная трактовка членом коллектива своей роли, которая может не совпадать с социальными ожиданиями и предписаниями. Это несовпадение, если оно проявляется в жизнедеятельности, может вызвать негативные санкции, а если не проявляется, может вести к внутреннему напряжению, фрустрации. В оптимальном варианте это несовпадение становится основой импровизационности в исполнении роли, проявления творческой индивидуальности человека (человек находит нетривиальные способы исполнения роли члена коллектива, т. е. проявляет креативность).

Жизнедеятельность коллектива, будучи процессом проигрывания социальной роли его членами, становится базой накопления ими социального опыта, ареной самореализации и самоутверждения, т. е. создает возможности для становления человека.

Таким образом, содержание жизнедеятельности можно считать одной из характеристик коллектива как субъекта социального воспитания.

В качестве *социальных субъектов социального воспитания* можно рассматривать организации двух видов:

- ✓ Воспитательные организации;
- ✓ Органы управления социальным воспитанием.

Воспитательные организации можно рассматривать в качестве субъекта социального воспитания согласно трем основаниям:

- ✓ В воспитательных организациях человек относительно целенаправленно включается в сотрудничество с другими людьми;
- ✓ Планмерно организуемая жизнедеятельность создает условия для проявления человеком своей активности в различных сферах деятельности;
- ✓ Содержание жизнедеятельности организации объективно создает возможности для преодоления ряда противоречий, возникающих в процессе развития человека;

К органам управления социальным воспитанием относятся создаваемые государством органы, задачей которых является управление социальным воспитанием на национальном, региональном (в масштабе крупных административных единиц – республик, краев, областей) и муниципальном (в городе, районе) уровнях.

Органы управления реализуют ряд функций, благодаря чему социальное воспитание становится системным образованием.

- ✓ Они разрабатывают стратегию социального воспитания в пределах своей компетенции и создают необходимую для ее реализации инфраструктуру (совокупность организаций, обеспечивающих процесс социального воспитания организационно, материально, содержательно и методически).

- ✓ Они обеспечивают систему социального воспитания необходимыми кадрами: их подготовка и переподготовка; привлечение, отбор и работа с кадрами.

- ✓ Они определяют состояние системы социального воспитания, в пределах их компетенции, изучение тенденций и проблем ее развития, выявление «точек роста», «узких мест» и «болевых точек», разработка и внедрение способов развития, распространение новаций, решение проблем.

В функции органов управления входит выявление, мобилизация и интеграция возможностей общественных, государственных и частных организаций, которые могут быть использованы в системе социального воспитания, разработка и реализация способов стимулирования и поощрения их участия в процессе социального воспитания различных возрастных и социальных групп населения.

Лекция 5.4. Организация взаимодействия субъектов социального воспитания

Взаимодействие – понятие, общее для многих человеко- и обществоведческих отраслей знания. В соответствии со своим предметом в каждой из них дается несколько специфическое определение этого понятия.

В общем виде взаимодействие можно рассматривать как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу.

Поскольку социальное воспитание целенаправленно, постольку любое взаимодействие в процессе его осуществления также относительно целенаправленно.

Существуют различные подходы к описанию структуры взаимодействия.

Поскольку в социальном воспитании речь идет о взаимодействии субъектов различного уровня, постольку определить общую его структуру, раскрывающую взаимодействие индивидуальных, групповых и социальных субъектов.

Взаимодействие – процесс, происходящий между несколькими субъектами. В социальном воспитании процесс взаимодействия происходит в различных «цепочках», связывающих между собой тех или иных субъектов:

- ✓ Воспитатель-воспитуемый;
- ✓ Воспитуемый – воспитуемый;
- ✓ Личность – микрогруппа в коллективе;
- ✓ Микрогруппа – микрогруппа
- ✓ Личность – коллектив;
- ✓ Коллектив – коллектив;
- ✓ Воспитатель (руководитель) – микрогруппа – коллектив;
- ✓ Воспитатель – коллектив – микрогруппа;
- ✓ Воспитатель – коллектив – микрогруппа – личность;
- ✓ Личность – микрогруппа – коллектив – воспитатель;
- ✓ Личность – коллектив – воспитательная организация;
- ✓ Организация – организация,
- ✓ Организация – органы управления социальным воспитанием;
- ✓ Органы управления социальным воспитанием – органы правления социальным воспитанием и т.д

Взаимодействие субъектов в одних случаях *непосредственное* (например, индивидуальных и групповых субъектов), а в других *опосредованное*, через связующие звенья (воспитатель – коллектив – личность или воспитательная организация – коллектив – личность).

Взаимодействие субъектов социального воспитания различается по тем задачам, которые они решают, вступая во взаимодействие, и целям, достижение которых необходимо для решения задач.

Следующий элемент структуры взаимодействия – *нормы и ценности*. Нормы, в соответствии с которыми оно организуется и осуществляется. Ценности, которые лежат в основе содержания взаимодействия. Наиболее общие нормы и ценности взаимодействия всех субъектов социального воспитания определяются культурой и социально-политической системой общества, а также государственной политикой в сфере социального воспитания.

Нормы и ценности взаимодействия социальных субъектов между собой и, опосредовано, с групповыми и индивидуальными субъектами определяются нормативными актами (законами, приказами, инструкциями и т.д.), и программными документами (концепциями воспитания, учебными планами, методическими разработками и пр.). они задают нормы, в соответствии с которыми строятся субординационные и координационные связи и отношения органов

управления, воспитанных организаций, руководителей (воспитателей) и воспитуемых, а также позитивные и негативные формальные санкции в связи с выполнением или нарушением этих норм теми или иными субъектами взаимодействия.

Нормы и ценности взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов социального воспитания зависят от других обстоятельств. Во взаимодействии индивидуальных и групповых субъектов происходит обмен информацией, типами и способами жизнедеятельности, ценностями, нормами, социальными установками, отбор и усвоение которых, во-первых, имеет добровольный избирательный характер. Во-вторых, отбор и усвоение зависит от поля интеллектуально-морального напряжения коллектива и социально-психологического климата воспитательной организации, в которой происходит взаимодействие индивидуальных и групповых субъектов.

Следующий этап структуры взаимодействия – его *средства*. Если во взаимодействии социальных субъектов между собой и с нижележащими субъектами преобладают письменные средства (приказы, инструкции и т.д.), то во взаимодействии индивидуальных и групповых субъектов преобладают устные средства.

Последний элемент – *ситуация взаимодействия*, т.е. наличие или отсутствие пространственного контакта между субъектами; характер пространственного взаимодействия; содержание, по поводу которого организуется взаимодействие (познание, предметно-практическая или духовно-практическая деятельность, общения, игра и т.д.); формы, в которых организуется взаимодействие (парная работа или групповая, межгрупповое или массовое взаимодействие); кооперативность или конкурентность взаимодействия.

Взаимодействие личностей в процессе социального воспитания происходит в коллективах, созданных в рамках воспитательных организаций. Т.о., взаимодействие индивидуальных субъектов социального воспитания это взаимодействие воспитателей (организаторов, руководителей) коллективов, как с их членами, так и между собой, а также взаимодействие членов коллективов между собой и с воспитателями (организаторами, руководителями).

По мнению М.Вебера, взаимодействие возникает тогда, когда люди сталкиваются с необходимостью или у них возникает желание вместе сделать, решить, обсудить, узнать, помочь или кому-либо соотнести и согласовать свои ожидания и ориентации. В этом случае социальное действие становится взаимодействием.

Взаимодействие состоит из трех компонентов – когнитивного, аффективного и конативного (поведенческое). Поведенческий компонент – это наблюдаемые акты взаимодействия, в основе которых лежат ненаблюдаемые рациональный – когнитивный и иррациональный – аффективный компоненты.

Взаимодействия индивидуальных субъектов социального воспитания позволяют выделить две его общие цели и в соответствии с ними определить два основных вида их взаимодействия: функционально-ролевое и эмоционально-межличностное.

Функционально-ролевое взаимодействие возникает в сферах познания, предметно-практической и духовно-практической деятельности, организационной игры, спорта и имеет целью их обслуживание.

Цели функционально-ролевого взаимодействия нуждаются в вербализации и четком формулировании и должны быть в идеале сознательно приняты всеми участниками.

Эмоционально-межличностное взаимодействие возникает в сфере общения и имеет целью удовлетворение потребностей субъектов в эмоциональном контакте. Эта цель не нуждается в вербализации.

В коллективе эти два вида взаимодействия тесно связаны. Его члены, осуществляя какие-либо совместные дела, вступают во взаимодействие между собой в целях их реализации. Но в коллективе возникает эмоционально-межличностное взаимодействие, как в процессе реализации каких-либо дел, так и вне их рамок. Оно, с одной стороны, испытывают на себе влияние функционально-ролевого взаимодействия, с другой – само может довольно существенно влиять на него.

Взаимодействие обоих видов предполагает использование его субъектами различных средств. Основным является *речь*. Как средство взаимодействия речь обладает связанными друг с другом функциями:

- ✓ Информационной (сообщаются сведения, необходимые в конкретном случае взаимодействия);
- ✓ Апелляционной («другой» побуждается к действию);
- ✓ Изобразительной (другому сообщается положение вещей, изображается ситуация взаимодействия).

Дополняющей речь, особой коммуникативной системой можно считать набор *паралингвистических элементов*: качество голоса, диапазон голоса, резонанс, темп речи, смех, плач, вздох, зевоту, речевые паузы, остановки, паразитирующие звуки («гм», «э-э»). Эти элементы привносятся в речь как неосознанно, так и сознательно, придавая некую окраску процессу взаимодействия.

Наряду с речью важным средством взаимодействия является *кинесический язык*: т.е. система оптико-кинесических знаков, в которую входят жесты мимика, пантомимика. В его состав входят множество смысловых жестов (указания, согласие, поощрения, угрозы) и жестовых и мимических эквивалентов стереотипных речевых высказываний. Жесты нередко являются своеобразными эмблемами, т.е. их значение можно приблизительно перевести на вербальный язык отдельным словом или короткой фразой. Жесты можно разделить на три группы: жесты, сразу понимаемые всеми членами определенной этнической или социальной группы; жесты, без объяснения понимаемые носителями определенной профессиональной, возрастной или иной субкультуры; жесты, понятные только членами определенной контактной группы.

Кинесический язык и система паралингвистических элементов вырабатываются в процессе всей истории взаимодействия членов определенных этнических, социально-профессиональной и контактных общностей людей.

Невербальные средства взаимодействия могут иметь различные соотношения с речью. Они могут выражать то же самое значение, что и речь; предвосхищать значения, передаваемые речью, с опозданием дублировать содержание речи; акцентировать ту или иную ее часть; заполнять или объяснять периоды молчания, указывая на намерения говорящего продолжить речь, на его поиски подходящего слова и т.д.; сохранять контакт между партнерами, заменять отдельные слова или фразу.

Средствами функционально-ролевого взаимодействия являются те предметы и документы, которые необходимы для организации той работы, в процессе выполнения которой возникает взаимодействие.

В эмоционально-мелличностном взаимодействии большое значение имеют *тактильные средства*, отражая и проявляя эмоциональную вовлеченность партнеров во взаимодействие. В функционально-ролевом взаимодействии тактильные средства играют значительно меньшую роль, как правило, они инструментального характера.

Содержательной основой обоих видов взаимодействия является ценности интеллектуальные, экспрессивные, инструментальные, социальные, которые признаны таковыми обществом и организацией, в которой осуществляется взаимодействие, а также ценности, рассматриваемые таковыми членами конкретного коллектива и образующие его поле интеллектуально-морального напряжения. Эти ценности специфичны для каждой сферы жизнедеятельности (познание, спорт, общение т.д.).

Обмен ценностями между участниками взаимодействия происходит в *диалоге*, в процессе которого уточняются взаимные ожидания и установки, идет рациональное обсуждение и анализ проблем, применяются решения о направлении и содержании действий партнеров, элементы рационального обсуждения, планирования и принятия решение – существенная часть любого специально организуемого взаимодействия.

Организуется взаимодействие индивидуальных субъектов в контактных группах (в коллективе, микрогруппах, входящих в ее состав), между группами – в воспитательных организациях, а также в различных формах массового взаимодействия, когда в него вовлекаются большие общности людей, либо специально собираемых для организации их взаимодействия (т.е. толпа).

Взаимодействие индивидуальных субъектов протекает в соответствии с набором определенных *норм*, которые выполняют две функции – адаптивную и регулятивную.

Адаптивная (приспособительная) функция проявляется в том, что нормы, будучи принятыми или известными участникам взаимодействия, приобщают их к определенному порядку и способам решения стоящих перед ними задач.

Регулятивная (направляющая) функция проявляется в том, что известные и принятые нормы как бы организуют взаимодействие и определяют его продуктивность.

Нормы взаимодействия, с одной стороны, изначально сообщаются его организаторами (воспитателями, руководителями), с другой стороны - вырабатываются самими партнерами в процессе взаимодействия, а с третьей - определяются полем интеллектуально-морального напряжения коллектива и характером сложившихся в нем отношений.

Ценности и нормы, принимаемые и вырабатываемые партнерами, определяя их поведение и характер процесса взаимодействия (кооперативный и конкурентный), могут рассматриваться как продукт взаимодействия.

Основные различия между кооперативным и конкурентным характером взаимодействия лежат в области целей. Кооперация предполагает, что каждый партнер достигает своей цели только в том случае, когда все остальные партнеры также достигают своей цели.

В случае конкурентного взаимодействия достижение цели одним из партнеров исключает достижение ее всеми другими, что обычно приводит к конфликту. По мнению одного из наиболее видных теоретиков конфликта М. Дойча, конфликты могут быть деструктивными и конструктивными.

Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию взаимодействия, к его разрушению. Содержательная причина конфликта быстро отходит на второй план, а на первом оказывается переход «на личности». Для него характерно расширение количества вовлеченных в конфликт, увеличение и обострение конфликтных действий и остроты высказываний участников в адрес друг друга. Другая его черта - «эскалация» конфликта, т. е. рост напряженности между участниками, предубеждений по отношению друг к другу и т. д. Все это делает проблематичным не только продуктивность взаимодействия, но и возможность его реализации.

Конструктивный (продуктивный) конфликт возникает тогда, когда столкновение происходит не из-за несовместимости участников взаимодействия, а из-за различия точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее решения. В таком случае конфликт способствует более всестороннему пониманию проблемы. Сам факт другой аргументации, признания ее возможности способствует развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта. Это открывает возможности поисков компромисса, регулирования и разрешения конфликта, а значит, и нахождения оптимального решения проблемы, его породившей.

Поведение партнеров по взаимодействию и его продуктивность во многом зависят от ряда их личностных характеристик: развитости и направленности социальных потребностей; сформированности социальных установок на себя как на субъекта взаимодействия, на позитивное отношение к партнерам и к процессу взаимодействия как ценности; сформированности коммуникативных и инструментальных умений, меры креативности.

Базовым условием эффективной организации взаимодействия в рамках воспитательной организации можно считать реализацию **личностного подхода** в социальном воспитании.

Личностный подход в воспитании – последовательное отношении к воспитуемому как к личности, как к ответственному и самосознательному субъект собственного развития.

Появление личностного подхода стало ответом на объективную тенденцию превращения воспитания в субъект-субъектный процесс. Однако личностный подход не стал доминирующим, нередко в воспитательной работе он подменяется индивидуальным подходом.

Личностный подход – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая как ведущую его ориентацию на развитие личности воспитанника, а также стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

По отношению к личности личностный подход предполагает помощь в:

- ✓ Осознании воспитанником себя личностью;
- ✓ Выявлении, раскрытии и развитии ее возможностей;
- ✓ Становлении самосознания, осуществлении субъективно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Личностный подход в коллективном воспитании предполагает:

✓ Признание и реализацию личности как ценности перед коллективом как средой и средством ее развития;

✓ Создание в коллективе таких взаимоотношений, благодаря которым его члены не только осознают себя личностью, но и учатся видеть личность в каждом из окружающих.

Осуществляя личностный подход, педагогу необходимо осознавать себя личностью, только в этом случае он может увидеть в воспитаннике, понять его и строить взаимодействие с ним как диалог, как обмен интеллектуальными, моральными, эмоциональному и социальными ценностями, благодаря чему оказывать помощь в развитии личности воспитанника и развивать самого себя как личность.

Реализация личностного подхода влияет:

✓ На развитие у воспитанника рефлексии и саморегуляции;

✓ На формирование его отношений к себе и с самим собой, к миру и с миром;

✓ На развитие чувства собственного достоинства, терпимости, ответственности;

✓ На налаживание контактов между людьми сотрудничеств;

✓ На объединение ресурсов человека в борьбе за социальный прогресс.

Личностный подход необходимо реализовывать последовательно в процессе жизнедеятельности воспитательных организации. В этом случае реализация всех других условий будет иметь гуманный характер.

Следующим условием эффективного взаимодействия является *стиль руководства*.

Стиль руководства - характерная для руководителя система приемов и способов взаимодействия с воспитуемыми.

Вариант А обычно реализуют те, кому присущ *автократический (самовластный) стиль руководства*: руководитель осуществляет единоличное управление коллективом, членам которого не позволено высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, претендовать на участие в принятии решений; руководитель последовательно предъявляет требования к коллективу и осуществляет жесткий контроль за их выполнением.

В варианте Б реализуют *авторитарный (властный) стиль руководства*, которому свойственны основные черты автократического. Но в этом случае воспитанникам позволяют участвовать в обсуждении проблем жизни коллектива, вопросов, их касающихся. Однако решение в конечном счете принимает руководитель в соответствии со своими планами и установками.

В варианте В реализуют *демократический стиль руководства*: руководитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность, самоуправление и самостоятельность его членов, которые настойчиво привлекаются к обсуждению проблем жизни коллектива и побуждаются делать определенный выбор решения. Руководитель проявляет терпимость к критическим замечаниям, стремится вникнуть в проблемы, волнующие членов коллектива, понять их. Но окончательное решение формулируется руководителем или должно быть им одобрено.

Вариант Г может быть реализован руководителями, которым свойственны *демократический или эгалитарный стиль*. От руководителя демократиче-

ского стиля требуется наличие очень высокого уровня методического мастерства, благодаря которому он во многом имитирует вариант Г, на самом деле реализует вариант В.

Эгалитарный (равноправный) стиль руководства предполагает, что руководитель и члены коллектива в равной мере участвуют в принятии решений по проблемам организации своей жизнедеятельности.

Попутно заметим, что в практике довольно часто руководителями реализуются игнорирующий и непоследовательный стили.

Игнорирующий (пренебрегающий) стиль руководства проявляется в том, что руководитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность коллектива, практически устранив от руководства им, ограничиваясь формальным выполнением указаний вышестоящих руководителей.

Непоследовательный стиль руководства характерен тем, что руководитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния пытается реализовать любой из описанных выше стилей.

Стиль руководства во многом определяет то, как реализуются управление жизнедеятельностью воспитательной организации и составляющих ее коллективов, а также соотношение управления с самоуправлением и самоорганизацией.

Управление - сознательное использование руководителями отношений власти, имеющихся возможностей (материальных, организационных, личностных и др.), научных знаний для получения результатов, как можно полнее реализующих задачи и цели социального воспитания.

В идеале управление имеет циклический характер и включает в себя такие стадии, как сбор информации об объекте, прогнозирование, проектирование, планирование, организация, регулирование и анализ процессов, происходящих в воспитательной организации и в составляющих ее первичных коллективах.

Управление, осуществляемое руководителем, «предшествует» жизнедеятельности, в которую включаются члены того или иного коллектива. Оно реализуется в процессе «внесения» содержания и форм организации жизнедеятельности в виде определенных решений и инструкций, а также норм взаимодействия, необходимых для ее осуществления.

Управление «сопровождает» жизнедеятельность: руководитель корректирует ее содержание и способы организации в различных сферах; координирует усилия и корректирует нормы и ход взаимодействия членов коллектива.

Управление «следует» за жизнедеятельностью: руководитель анализирует процесс взаимодействия участников, оценивает полученные результаты, вносит коррективы в содержание и формы организации в различных сферах, в нормы и организацию взаимодействия.

Стиль руководства определяет меру «жесткости» - «мягкости» управления, а также объем и содержание функций, полномочий, прав, которые руководитель делегирует органам самоуправления, создаваемым в воспитательной организации и в составляющих ее первичных коллективах.

Самоуправление - решение вопросов жизнедеятельности воспитательной организации и (или) первичных коллективов их членами в рамках полномочий, делегированных руководителями.

Эффективное самоуправление предполагает участие большей части членов коллектива в выборе целей жизнедеятельности, в определении путей их

достижения, в организации и осуществлении жизнедеятельности, а также в ее анализе и оценке, в результате чего между ними создаются отношения ответственной зависимости.

Самоуправление реализуют общее собрание и система подотчетных ему органов, формирующихся на выборной основе, с периодически сменяемым составом членов. Структура органов самоуправления воспитательной организации и первичных коллективов, их взаимосвязь зависят от содержания жизнедеятельности, возраста и других характеристик членов коллектива, уровня его развития, сложившихся в организации традиций.

Изменение условий и содержания жизнедеятельности организации, состава и возраста членов коллектива ведет к изменению делегированных самоуправлению прав и структуры его органов.

Самоорганизация - самопроизвольно протекающие в человеческих общностях процессы регулирования, в основе которых лежат обычаи, традиции, особенности лидерства, нормы неформальных отношений, субкультурные особенности и другие социально-психологические феномены.

В сфере самоорганизации действуют очень эффективные неформальные санкции по отношению к тем членам коллектива, которые каким-либо образом нарушают принятые обычаи, нормы и пр. (от насмешки и сплетен до разрыва отношений и изоляции). Самоорганизация может играть как конструктивную (созидательную), так и деструктивную (разрушительную) роль.

Учет и использование конструктивного потенциала самоорганизации, предполагая знание руководителем неформализованной структуры коллектива и специфичных для нее ценностей, помогают достичь такого положения, когда направленность процессов самоорганизации в основном совпадает с усилиями по достижению целей управления. В таком случае самоорганизация становится важным фактором развития самоуправления и условием эффективности управления жизнедеятельностью коллективов и воспитательных организаций.

Стиль руководства и соотношение управления, самоуправления и самоорганизации играют важную роль в актуализации воспитательных возможностей всех сфер жизнедеятельности в конкретных коллективах и организациях.

Выделяют три **формы организации взаимодействия** субъектов:

- **групповое;**
- **межгрупповое;**
- **массовое.**

Групповое взаимодействие организуется в жизнедеятельности первичных коллективов (обычно до 30-50 человек) между всеми его членами, внутри микрогрупп (2-7 человек) и между ними. Это взаимодействие, как правило, имеет функционально-ролевой характер, т. е. организуется для того, чтобы решить задачи, адекватные функциям воспитательной организации, стоящие перед коллективом в той или иной сфере жизнедеятельности в определенный период времени.

Организация группового взаимодействия предполагает включение членов коллектива и (или) отдельных микрогрупп в *процессы выдвижения целей*, достижение которых необходимо для решения задач, *планирования* необходимой для этого работы, *реализации* намеченного, *анализа* проделанной работы.

Выдвижение целей происходит на собрании в ходе групповой дискуссии. В идеале групповая дискуссия включает в себя следующие этапы: постановка

проблемы («о чем говорим?»), прояснение вопроса («что необходимо решить?»), обсуждение вариантов решения («каковы все имеющиеся предложения?»), выбор варианта решения («что предпримет группа?»), обсуждение (дискуссия по предложенному варианту, прояснение вопросов, выявление сильных сторон обсуждаемого варианта, сомнения в его правильности и пр.), внесение изменений, дополнений в обсуждаемый вариант, принятие или снятие варианта, обсуждение шагов по реализации найденного решения, планирование процесса реализации принятого решения.

Эффективность групповой дискуссии зависит от умения руководителя коллектива или другого ведущего вести дискуссию, а именно: умения вызвать членов коллектива на дискуссию, т. е. *ставить вопросы*, стимулирующие ее возникновение; *обеспечивать* своевременную *поддержку* тем участникам, которые вступили в дискуссию; оптимально участвовать в дискуссии, т. е. своевременно и тактично *вносить свои идеи*; *помогать формулировать* промежуточные и итоговые *выводы*.

Планирование взаимодействия в процессе реализации принятого в результате групповой дискуссии решения предполагает определение того, *что* нужно *сделать* и *как распределить обязанности* между членами коллектива. То есть поиск ответов на ряд вопросов: из каких элементов состоит работа по реализации принятого решения; кому лучше, целесообразнее реализовывать ту или иную часть работы (всему коллективу, отдельным его членам или микрогруппам); кому лучше быть организаторами той или иной части работы; в какое время, в какой последовательности и к какому сроку должны быть сделаны те или иные части работы.

Реализация спланированной работы осуществляется в соответствии с определенными нормами взаимодействия.

Нормы взаимодействия, с одной стороны, изначально сообщаются его организатором (воспитателем, руководителем), с другой стороны, вырабатываются самими партнерами в процессе взаимодействия, а кроме того, они определяются нормами коллектива и характером сложившихся в нем отношений.

После завершения запланированной работы в коллективе проводится ее *анализ*. Анализ идет на собрании и предполагает обсуждение, в процессе которого коллектив ищет ответы, как минимум, на вопросы: что было удачно, что не получилось и почему, что и как можно было сделать лучше, что надо учесть на будущее?

Итоги анализа обычно подводит руководитель коллектива или другой ведущий, акцентируя внимание на общем результате работы, на отношении к делу членов коллектива, на достоинствах и недостатках процесса реализации работы, на уроках на будущее.

Межгрупповое взаимодействие организуется между первичными коллективами, каждому из которых обеспечивается позиция группового субъекта жизнедеятельности.

Объективной предпосылкой организации продуктивного межгруппового взаимодействия является феномен соотнесения групп друг с другом, в ходе которого возникает чувство «мы-группа» как результат соотнесения своей группы с другими.

Соотнесение групп друг с другом возникает в любом типе организации межгруппового взаимодействия, выделенных Л.И.Уманским и его сотрудниками.

Прямое взаимодействие: первичные коллективы выполняют работу одинакового содержания, в одно время и в одном месте, производя общий продукт (например, выход нескольких классов на строительство школьного стадиона).

Совместно-параллельное взаимодействие. Первичные коллективы объединены общей задачей, которую они решают в одно время и в одном месте. Но субъективно каждый из них рассматривает цель своей работы как отличную от целей других (например, конкурс на лучшее исполнение песни и т. д.).

Совместно-последовательное взаимодействие. Первичные коллективы объединены общей задачей, решение которой предполагает выработку каждым из них группового продукта, суммирование которых и позволит решить задачу (например, любое общешкольное, общелагерное и т. п. мероприятие, в котором каждый первичный коллектив представляет свой продукт, без чего мероприятие в целом срывается).

Организация межгруппового взаимодействия в любом варианте из названных выше может осуществляться тремя способами.

Первый способ - прямой: руководители ставят перед первичными коллективами задачу, которую они могут и должны решать, вступив в кооперативное или конкурентное взаимодействие по одному из перечисленных выше вариантов (выбор варианта зависит от задачи и содержания взаимодействия).

Второй способ - косвенный: руководители создают ситуации, которые объективно предполагают и стимулируют вступление во взаимодействие первичных коллективов по одному из трех вариантов.

Третий способ - инициация и организация взаимодействия первичных коллективов органами самоуправления.

Отбирая формы межгруппового взаимодействия, важно учитывать позитивные и негативные потенции конкурентной стратегий взаимодействия. К позитивным можно отнести то, что в условиях межгруппового конкурентного взаимодействия наблюдаются: значительная активность участников, направленная на поддержку членов своей группы; значительно большее количество попыток регуляции выступлений - участие тех членов группы, которые могут увеличить ее шансы на победу, и, напротив, стимулирование участия наиболее слабых представителей другой группы и ряд подобных эффектов (Г. М. Андреева).

В то же время конкурентные формы межгруппового взаимодействия имеют ряд негативных потенций: возникновение или усиление группового эгоизма; дезинтеграция группы - первичного коллектива и (или) воспитательной организации; построение группой психологической защиты и уход от межгруппового сравнения; утрата чувства идентичности с более широкой группой (организацией); возникновение и (или) обострение межгруппового конфликта.

Желательно сочетать такие формы организации межгруппового взаимодействия, когда неудача группы в одной сфере жизнедеятельности может быть компенсирована ее успешностью в другой. Это позволит группе использовать так называемую стратегию социального творчества.

Стратегия социального творчества во взаимодействии групп проявляется в пересмотре, переоценке критериев сравнения (школьный класс, не имеющий

приоритета в успеваемости, пытается повысить групповую самооценку за счет спортивных достижений, оригинальных увлечений и пр.); прямом изменении оценок основания сравнения от минуса к плюсу (группа школьников может считать доблестью нарушение дисциплины); выборе для сравнения группы с более низким статусом (А. С. Агеев).

Критерии оценки работы группы в процессе межгруппового взаимодействия должны быть очевидными, доступными и понятными для всех участников взаимодействия. Оценка работы группы в процессе взаимодействия должна иметь локальный характер, т. е. оценивать надо меру успешности группы в конкретной работе, а не саму группу. Желательно не вносить оценку группы извне (от руководителя), а вырабатывать ее в процессе внутригрупповой или межгрупповой дискуссии.

Организация массового взаимодействия в воспитательной организации предполагает вовлечение всех или большей части членов организации в совместное участие, восприятие и переживание какого-либо зрелища.

Подготовка зрелища предполагает:

1) по возможности ясно определить характер предстоящего зрелища, ибо от этого зависят его содержание, форма и все прочее. Оно может иметь просветительский, развлекательный, спортивный, игровой и другой характер.

2) в соответствии с характером предстоящего зрелища следует выбрать его форму, учитывая при этом ожидаемый состав участников. Так, если оно будет иметь просветительский характер, то его можно организовать в формах лекции, пресс-конференции, «круглого стола» и др. Развлекательное зрелище может иметь формы концерта, шоу, какой-либо популярной телепередачи и пр.

3) в соответствии с характером и формой предстоящего зрелища, а также учитывая предполагаемый состав участников, надо отобрать виды воздействия, которые будут использованы в ходе зрелища (речевое, инструментальное, вокальное, хореографическое, спортивное, цирковое, драматическое), а также жанры предполагаемых воздействий (например, инструментального - классическая, легкая или поп-музыка).

4) разработать композицию предстоящего зрелища, которая должна соответствовать, как минимум, трем критериям: контрастность ее отдельных компонентов, лаконизм - кратковременность этих компонентов, динамичность.

5) предпринять меры для привлечения внимания к предстоящему зрелищу тех, кого предполагается собрать на него, и создать у них некоторую установку на восприятие и отношение к предлагаемому зрелищу. В зависимости от того, кого и где надо собрать, средства привлечения внимания могут быть самыми разнообразными: объявления по местным радио, телеканалам и в прессе, афиши, листовки, программки, пригласительные билеты и т. п.

Когда участники собрались, перед организаторами встает задача удержать их, заинтересовать, пробудить у них любопытство к предстоящему зрелищу. Решение этой задачи предполагает относительную консолидацию собравшихся, формирование у них определенного настроения, что может быть достигнуто с помощью ряда приемов.

1) этому способствует организация пространства взаимодействия в соответствии с формой и содержанием предстоящего зрелища: специфическое расположение мест для участников и оформление зала или площадки плакатами,

лозунгами, аппликациями, коллажами, элементами объемных декораций, гирляндами и т. д.

2) использование музыкального, светового и шумового оформления. Заранее готовятся сопряженные между собой «матрицы» каждого из них, предусматривающие определенные музыку, свет, а при нужде шумовые эффекты в то время, когда зрители собираются, а затем сопровождающие отдельные фрагменты зрелища и обеспечивающие паузы и переходы от одного фрагмента к другому.

Эти приемы в сочетании с содержанием начавшегося зрелища способствуют вовлечению участников или их более или менее большей части в активное позитивное реагирование на происходящее. У собравшихся может появиться не просто любопытство, а элементы сопереживания, т. е. частичное нервное и психическое подключение к возникшему процессу взаимодействия. Иначе говоря, может возникнуть коакционный эффект, суть которого в том, что все или большая часть присутствующих ощущает себя участниками одного и того же действия, т. е. у них появляется общий интерес.

Лекция 5.5. Индивидуальная помощь в социальном воспитании

Индивидуальная помощь человеку в воспитательной организации становится необходимой и должна оказываться тогда, когда у него возникают проблемы в решении возрастных задач и при столкновениях с опасностями возраста. Более или менее успешное решение возрастных задач, избегание возрастных опасностей во многом определяют жизнь человека и его развитие.

Достаточно условно можно выделить группы возрастных задач - естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические, а также источники опасностей - семья, общество сверстников, воспитательные организации.

В соответствии с выделенными тремя группами возрастных задач можно до некоторой степени конкретизировать, в решении каких проблем человеку может понадобиться индивидуальная помощь, которую ему могут оказать в воспитательной организации.

В процессе решения ***естественно-культурных задач*** индивидуальная помощь может стать необходимой при возникновении у человека таких проблем, как укрепление здоровья, развитие своих физических задатков, чтобы в возможной степени соответствовать норме возрастного физического развития; познание своего тела, принятие его и происходящих с ним изменений; осознание относительности норм маскулинности - фемининности и соответственно минимизации переживаний, связанных с собственным «соответствием» этим нормам; усвоение полоролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символикой.

В процессе решения ***социально-культурных задач*** индивидуальная помощь будет полезной при появлении проблем, связанных с осознанием и развитием своих способностей, умений, установок, ценностей; с приобретением "знаний, умений, которые необходимы человеку для удовлетворения собственных позитивных потребностей; с овладением способами взаимодействия с людьми, с развитием или коррекцией необходимых установок; с пониманием проблем семьи, других групп членства, социума, восприимчивостью к ним.

В процессе решения *социально-психологических задач* индивидуальная помощь становится необходимой в случае возникновения у человека проблем, связанных с самопознанием и самопринятием; определением себя в актуальной жизни, самореализацией и самоутверждением, а также определением своих перспектив; с развитием понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим; с адаптацией к реальным условиям жизни; с установлением позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими, особенно со значимыми лицами; с предотвращением, минимизацией, разрешением внутриличностных и межличностных конфликтов.

В детстве, отрочестве, юности наиболее типичными и серьезными источниками опасности для ребенка, подростка, юноши можно считать семью, общество сверстников, воспитательные организации. Возможное или реальное столкновение с различными опасностями может породить многочисленные проблемы, часть которых могут быть в какой-то мере решены в случае оказания индивидуальной помощи человеку педагогами.

Наиболее типичные опасности, исходящие от семьи, порождают такие проблемы, как ощущение заброшенности или сопротивление гиперопеке; неприятие родителей или одного из них (либо в связи с их личностными свойствами, либо из-за их стиля жизни, либо стиля отношения к детям); агрессивность к родителям и (или) окружающим; низкий уровень самоуважения, неприятие самого себя; неготовность к обучению, нежелание учиться; использование антисоциальных и саморазрушительных способов приспособления к родителям или способов компенсации и самоутверждения.

Общество сверстников благодаря исходящим от него опасностям может породить проблемы, частично аналогичные тем, о которых шла речь выше, а также ряд специфических проблем: просоциальной адаптации в обществе сверстников; использования антисоциальных и саморазрушительных способов приспособления к обществу сверстников, противоправных форм самоутверждения; полоролевого кризиса; отвержения группой сверстников при отсутствии других групп членства, ощущения одиночества; сексуального и иных видов насилия. (Часть этих проблем может породиться у ребенка, подростка, юноши как следствие контактов с антисоциальными или криминальными взрослыми.)

Воспитательные организации как социально-психологические группы сверстников скрывают в себе соответствующие опасности и порождают у детей, подростков, юношей соответствующие проблемы. Воспитательным организациям, как таковым, свойственны специфические опасности, порождающие свой ряд проблем: конфликтности со взрослыми, агрессивности по отношению к ним; эгрессивного (избегающего) поведения по отношению к жизнедеятельности организаций; внутриличностных конфликтов, порождаемых неудачами в значимой для человека или для значимых лиц сферах жизнедеятельности; потери ощущения самоценности, низкого самоуважения, неприятия себя; отсутствия или потери перспектив.

Приведенный перечень проблем, в решении которых человеку может быть оказана индивидуальная помощь в воспитательных организациях, во-первых, неполон, а во-вторых, содержательно эти проблемы имеют половозрастную специфику. И то и другое изучено недостаточно, особенно половозрастная специфика.

Особенно плохо разработана методика оказания индивидуальной помощи. Фактически пока можно назвать лишь самые общие способы этой работы: индивидуальные и групповые беседы, создание специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций; работа со значимыми лицами; переориентация индивидуальных и групповых интересов; тренинги и ролевые игры; рекомендация для чтения специальной литературы; привлечение специалистов-психологов и некоторые другие.

Индивидуальная помощь детям, подросткам, юношам в воспитательной организации может дать положительный эффект при наличии и соблюдении ряда условий.

1) наличия у педагогов и других работников сферы социального воспитания установки на необходимость оказания индивидуальной помощи, а также определенного уровня психолого-педагогической подготовки.

2) наличия у воспитуемого готовности принять помощь от воспитателя, установки на добровольный контакт с ним по поводу своих проблем, желания найти у него понимание, получить информацию, совет, порой даже инструктаж.

3) наличия у педагога необходимых для оказания индивидуальной помощи свойств: здорового самовосприятия, т. е. удовлетворяющей его позитивной концепции; последовательности в установках по отношению к воспитанникам, справедливости, симпатии, понимания их нужд и проблем, уважительного отношения к ним; стремления и умения культивировать теплые, эмоционально окрашенные взаимоотношения с воспитанниками; умения пробуждать у воспитанников чувство свободы в общении; умения разрядить обстановку во время беседы, чувства юмора.

4) умения воспитателя вести индивидуальные беседы с воспитанником в качестве «эксперта», «советчика», «опекуна»: использовать свое влияние для того, чтобы прояснить ситуацию, сложившуюся у воспитанника, осмыслить ее; произвести переориентацию его ущербных установок и точек зрения; помочь определить ему свои позиции и взгляды. Для этого он должен уметь выдвигать перед воспитанником ряд альтернатив, вести диалог с ним о достоинствах и недостатках каждой, помочь осознать возможности для достижения той или иной альтернативы, выбрать наиболее реальный и подходящий для решения проблемы вариант.

5) использование в воспитательной организации личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов. Три последних принципиально отличаются от личностного подхода тем, что личностный подход имеет в виду априорное, отношение к любому воспитуемому как к самоценной личности независимо от присущих ему особенностей.

Дифференцированный подход в социальном воспитании - один из способов реализации гуманистического педагогического мировоззрения, решения педагогических задач с учетом социально-психологических особенностей воспитанников.

Он осуществляется во взаимодействии с группами воспитуемых. Это могут быть как реальные структурные единицы организации или коллектива (класс, клуб, микрогруппа и т. п.), так и номинальные, существующие лишь в сознании руководителя группы, к которым он относит людей одного возраста, пола, имеющих сходные индивидуальные, личностные качества, уровень под-

готовленности к определенной деятельности и пр. Отнесение к той или иной номинальной группе нередко осуществляется и на основе имплицитных представлений руководителя о личностных особенностях воспитанников того или иного возраста и пола.

В процессе дифференцированного подхода руководитель изучает, анализирует и классифицирует различные качества личности и их проявления, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для определенной группы членов коллектива, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с этой группой и конкретные задачи и цели воспитания, формы включения ее в общую жизнедеятельность и взаимодействие.

Необходимое условие применения дифференцированного подхода - изучение деловых и межличностных отношений в коллективе, так как они во многом определяют как характер и особенности проявления личности, так и состав и особенности реально существующих в коллективе групп.

В свою очередь, дифференцированный подход дает возможность воздействовать на отношения: между личностью и группой, группой и коллективом; между группами; отдельными личностями в группе и в коллективе.

Реализация дифференцированного подхода способствует созданию временных творческих групп; делегирование какой-либо группе права представлять коллектив за его пределами; создание специальных педагогических ситуаций, помогающих раскрыть достоинства того или иного члена коллектива, которые плохо знают окружающие; организация групповых игр, конкурсов и соревнований.

Естественное стремление людей к объединению в группы может развалить коллектив, если не применять дифференцированный подход, т. е. если не включать группы с разной направленностью интересов, разными отношениями к коллективу, разными умениями и пр. в общую жизнедеятельность так, чтобы успех ее зависел от сотрудничества групп, их взаимопомощи и взаимопонимания. В этом отношении эффективно повышение в коллективе авторитета каждой из групп как наиболее компетентной в определенной области знаний или практических умений и т. п.; расширение диапазона деятельности каждой группы; создание атмосферы общей заинтересованности успехами каждой из них; организация дел, рассчитанных на расширение круга интересов каждой группы; иногда - введение лидеров групп в органы самоуправления.

Дифференцированный подход в масштабах воспитательной организации связан с учетом возрастной и половой принадлежности воспитуемых, требующим знания задач каждого возраста и особенностей развития человека на том или ином этапе его жизни; влияния возраста и пола на поведение и мироощущение, интересы и предпочтения человека.

В работе с разновозрастным объединением дифференцированный подход позволяет определить правильную дозировку психологических и физических нагрузок на старших и младших участников общей жизнедеятельности: проводить дела, в которых человек того или иного возраста получает возможность для идентификации со сверстниками; каждая возрастная группа осознает свою отличность от других и одновременно общность с другими возрастными группами, значимость для них, связанную, в частности, с теми интересами, формами самовыражения, к которым более младшие или старшие уже (или еще) не

тянутся (или стесняются это демонстрировать), хотя объективно они им все еще необходимы.

Дифференцированный подход имеет смысл как способ эффективной педагогической помощи личности и занимает промежуточное положение между фронтальной воспитательной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым воспитанником. Он облегчает и упорядочивает деятельность руководителя, так как позволяет разрабатывать содержание и формы воспитания не для каждого члена коллектива в отдельности, что практически невозможно (например, в условиях большой наполняемости классов и загруженности учителя), а для «категорий» людей, входящих в коллектив.

Эффективность дифференцированного подхода находится в прямой зависимости от атмосферы творческого сотрудничества, доброжелательности, гуманистической направленности и коллективных ценностей, демократичности педагогического управления.

Возрастной подход в социальном воспитании - целенаправленное создание условий для развития человека с учетом и использованием особенностей и возможностей каждой возрастной группы, а также социально-психологических особенностей групп и коллективов, обусловленных их половозрастным составом.

Возрастной подход в воспитательной организации должен строиться так, чтобы создать условия для эффективного решения возрастных задач. (Кроме того, в русле индивидуального подхода на базе возрастного должна оказываться помощь в их решении конкретному человеку.)

Для решения естественно-культурных задач в рамках возрастного подхода необходимо:

- ✓ *разрабатывать* оптимальный режим кормления и ухода за человеком на каждом возрастном этапе; систему физического и сенсорно-моторного развития, мер компенсации и реабилитации дефицитов и дефектов процесса созревания и развития отдельных анатомо-физиологических систем организма (в рамках индивидуального подхода);

- ✓ *стимулировать* осознание ценности здоровья, активного отношения человека к своему физическому развитию и его методы;

- ✓ *культивировать* здоровый образ жизни на каждом возрастном этапе, позитивное отношение к человеческому телу, реалистичные эталоны женственности и мужественности, адекватное восприятие человеческой сексуальности, учитывая этнокультурные традиции.

Роль воспитательных организаций наиболее велика в решении социально-культурных задач, ибо фактически общество и государство требуют от системы социального воспитания в первую очередь и главным образом формирования гражданина, отвечающего социальному и государственному заказам, т. е. человека - семьянина, труженика, потребителя и т. д. Выполняя эти заказы, в рамках возрастного подхода *определяются* знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения социально-культурных задач на каждом возрастном этапе, *разрабатываются* формы и методы приобщения к ним, формирования отношений личности к себе и с собой, к миру и с миром в процессе организации жизнедеятельности различных воспитательных организаций.

Помощь личности в решении социально-психологических задач может быть оказана, если в соответствии с ее возрастными возможностями и особенностями педагога целенаправленно *развивают* рефлексию и саморегуляцию личности, *создают условия* для адекватного самопознания и *стимулируют* его, а также личностно значимые и социально приемлемые способы самореализации.

Учитывая сензитивные периоды человека, необходимо учить его ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и личностным ресурсам, вносить в них коррективы в связи с изменением временных, объективных и субъективных обстоятельств, обучать навыкам сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов.

Индивидуальный подход в социальном воспитании - учет индивидуальных особенностей воспитуемых как на индивидуальном (темперамент, задатки и пр.), так и на личностном (интересы, уровень притязаний и др.) уровне.

Индивидуальный подход может применяться для выявления, поощрения, коррекции тех или иных особенностей поведения и свойств конкретного человека. Классическими примерами индивидуального подхода можно считать задания, соответствующие возможностям, интересам и способностям человека; создание ситуаций, помогающих развить его индивидуальные свойства; беседу педагога с воспитуемым; заключение своего рода «джентльменского» соглашения с окружающими воспитуемого людьми об определенных способах реагирования на его поведение в целях развития или коррекции конкретных индивидуальных проявлений и т. п.

Индивидуальный подход - эффективный способ помощи человеку, ибо любое воспитательное воздействие преломляется через его конкретные особенности. Индивидуальный подход в принципе необходим каждому человеку как с отклоняющимся развитием и (или) поведением, так и благополучному. Это связано с тем, что он дает возможность помочь ему осознать свою индивидуальность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собственные сильные и корректировать слабые стороны.

Лекция 5.6. Социальная норма. Отклонения от нормы

В любом обществе независимо от того, на какой стадии развития оно находится – будь то процветающая, экономически развитая страна или развивающееся общество, есть люди, которые требуют особого внимания к себе. Это – люди, имеющие какие-либо отклонения в физическом, психическом или социальном развитии. Такие люди всегда выделялись в особую группу, в обществе и государстве складывалось особое отношение к ним. Состояние подобных людей соотносили с нормами, принятыми в обществе.

Понятие нормы широко используется в медицине, психологии, педагогике, социологии и других науках. Попытка дать точное и единственно верное определение этому понятию, скорее всего, обречена на неудачу.

Сложность в определении понятия «норма» не только терминологическая, но и содержательная. Например, нравственные нормы не могут быть раз и навсегда зафиксированы во всех без исключения сообществах, потому что они,

во-первых, имеют национальную специфику, а кроме того со временем преобразуются, изменяются.

В широком смысле норма означает правило, руководящее начало. Но не все правила могут рассматриваться как социальная норма, а только такие которые регулируют общественное поведение людей и их взаимоотношения с обществом. В этом поведении проявляется социальная сущность индивида, отражающая общественное бытие и предъявляемые обществом требования.

Под отклонением принято обозначать то, что не соответствует нормам. Например, отклонениями от нормы в развитии ребенка является и умственная отсталость и талантливость.

Для социальной педагогики понятия «норма» и «отклонения от нормы» - очень важные. Они используются для характеристики процесса развития и социального поведения ребенка.

Характер отклонений может быть:

✓ Негативные – такие отклонения в поведении оказывают отрицательное влияние и на процесс социального становления человека, и на развитие общества в целом (преступность, алкоголизм, наркомания);

✓ Позитивный – такие отклонения в поведении служат развитию социальной системы, замене старых норм новыми (экономическая предприимчивость, научное и художественное творчество).

В социальной педагогике понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определенную точку отсчета, относительно которой можно уточнить причины, вызывающие те или иные отклонения, выяснить, каким образом они влияют на процесс социализации ребенка, и на основе этого строить практическую социально-педагогическую деятельность.

Различают физические, психические, педагогические и социальные отклонения.

Физические отклонения от нормы, как правило, связаны со здоровьем человека и определяется медицинскими показателями (вес, рост, объем груди и пр.).

В настоящее время в специальных средствах образования нуждаются до 8% населения, а фактически получает возможность их использовать только четверть нуждающихся детей. Это означает, что процесс социализации таких детей проходит с особыми сложностями и требует специальной работы.

Отклонения в здоровья могут быть вызваны:

✓ Наследственными факторами;

✓ Внешними факторами (тяжелая экологическая обстановкой, неудовлетворительное качество воды, снижением общего уровня жизни семьи и т.п.);

Во всемирной организации здравоохранения принята британский вариант трезвенной шкалы ограниченных возможностей:

✓ *Недуг* – любая утрата или аномалия психического и физиологических функций, элементов анатомической структуры, затрудняющая какую-либо деятельность;

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

✓ *Недееспособность .инвалидность*) – любое следствие дефекта или ограниченная возможность конкретного человека, препятствующая или ограни-

чивающая выполнение им какой-либо нормативной роли, исходя из возрастных, половых или социальных факторов.

Виды недостатков (проект Закона РФ о специальном образовании):

✓ *Физические* подтвержденные в установленном порядке временные или постоянные недостатки в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека либо хронические соматические или инфекционные заболевания;

✓ *Психические* – утвержденные в установленном порядке временные или постоянные недостатки в психическом развитии человека, включая нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе повреждения мозга, а также нарушения умственного развития, задержку психического развития, создающие трудности в обучении;

✓ *Сложные* – сочетают в себе физические и (или) психическое недостатки, подтвержденные в установленном порядке;

✓ *Тяжелые* - подтвержденные в установленном порядке физические и психические недостатки, выраженные в такой степени, что образование в соответствии с государственными образовательными стандартами является недоступным.

К отклонениям в физическом развитии ребенка могут быть отнесены: близорезь, нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

К **психическим отклонениям**, связанным с умственным развитием ребенка, его психическими недостатками, относятся:

✓ *Задержка психического развития* (ЗПР) ребенка;

✓ *Умственная отсталость детей*, или олигофрения (от греч. *oligos* – малый и *phren* – ум) – может быть обусловлена врожденными дефектами нервной системы или является результатом болезни, травмы или другой причины. По степени может различаться от легкой (дебильности) до глубокой (идиотии);

✓ *Нарушения речи* разной степени сложности: от нарушения произношения и заикания до сложных дефектов с нарушениями чтения и письма;

✓ *Нарушения эмоционально-волевой сферы ребенка*, крайними формами которых являются аутизм (от греч. *autos* – сам) - состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, и *суицид* – попытки к самоубийству.

Одаренность – своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность какой-либо области деятельности.

Мера одаренности и таланта устанавливается по характеру продуктов деятельности, отличающихся новизной, нестандартностью, оригинальностью и другими показателями.

В настоящее время разработаны уникальные методики по своевременному обнаружению и развитию разнообразных способностей детей.

Постоянная **межведомственная психолого-медико-педагогическая комиссия** создается с целью диагностики физических и психических недостатков.

Ее задачи:

✓ Проведение возможно более раннего психолого-медико-педагогического обследования детей;

✓ Выявление особенностей их развития в целях установления диагноза;

✓ Обеспечения прав ребенка на получение образования;

✓ Консультирование родителей (или законных их представителей), педагогических, медицинских работников, социальных педагогов и других специалистов по вопросам, связанным со специальными условиями для получения детьми образования.

Сведения, которые получает комиссия, заносятся в банк данных о детях с ограниченными возможностями.

В состав психолого-медико-педагогической комиссии входят специалисты: психолог; врач-психиатр; невропатолог; ортопед; окулист; терапевт (педиатр); физиотерапевт; логопед; олигофрено-педагог (специалист, занимающийся с детьми с отклонениями в умственном развитии); сурдопедагог (специалист, работающий с глухими детьми); тифлопедагог (специалист по работе со слепыми детьми); социальный педагог; юрист.

Специализированные образовательные учреждения для детей с нарушениями, а также детей, подтвержденных хроническим соматическим или инфекционным заболеванием, позволяют комплексно проводить работу как по их оздоровлению, так и по их воспитанию и обучению. Однако изоляция ребенка в специальном образовательном учреждении, отделение от других, непохожих на него детей создает определенные трудности в его социализации, интеграции в общество.

Педагогическими отклонениями могут быть названы отклонения от нормы образования (педагогической нормы), то есть такие, при которых дети в силу определенных обстоятельств не получили образование.

Педагогической нормой являются стандарты общего образования, которые приняты у нас в стране. В педагогической деятельности используются различные нормы, с помощью которых регулируется деятельность обучаемых детей путем сопоставления норм с показателями, характеризующими процессы и результаты этой деятельности; формируются оценки ее успешности.

К категориям детей, не получивших общего образования, относят таких, которые:

- ✓ Не посещают школу. Среди них увеличивается количество детей, склонных к бродяжничеству;
- ✓ Окончили только начальную школу;
- ✓ Не получили общего среднего образования.

Большие трудности в получении образования испытывают дети, имеющие отклонения в психическом или физическом развитии. Главное личностное затруднение таких детей, связанное с интеграцией их в общество, заключается в их дальнейшем профессиональном самоопределении и получении профессионального образования.

Получение желаемого образования, отвечающего интересам и способностям детей, осложняется различными обстоятельствами объективного и субъективного характера:

- ✓ Уменьшается количество учебных заведений начального профессионального образования;
- ✓ Среднее и высшее профессиональное образования можно получить на конкурсной основе;
- ✓ Расширяется сфера платного обучения и снижается доля бесплатного;
- ✓ Для подростков зачастую характерна неадекватная оценка своих возможностей и др.

Следует также иметь в виду довольно большую категорию детей, которые самостоятельной не способны выбрать вид профессиональной деятельности в силу нарушения социального развития на предшествующих этапах. Такие дети нуждаются социально-педагогической помощи специалиста.

Социальная норма – это правила, образец действия, мера допустимого (дозволенного или обязательного) поведения или деятельности людей (социальных групп), которая официально установлено и сложилось на том или ином этапе развития общества. Фактически социальные нормы выступают моделью должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются людьми на основе познания социальной реальности.

Социальные нормы делятся на две большие группы:

✓ Универсальные, то есть распространяющиеся на каждого человека в обществе;

✓ Частные, относящиеся и регулирующие определенные сферы профессиональной деятельности или жизнедеятельности людей.

Социальные нормы являются элементами системы нормативной регуляции и обеспечения устойчивой общественной жизни (мораль, право, традиции).

Социальные нормы могут подразделяться на:

✓ Правовые;

✓ Моральные;

✓ Политические;

✓ Религиозные и др.

Соблюдение социальных норм обеспечиваются путем превращения внешних требований в потребность и привычку человека через его социализацию или применения различных санкций (правовых, общественных) к тем, чье поведение отклоняется от принятых социальных норм.

Социальные нормы и отклонения от них в поведении человека представляют собой неотъемлемые факторы функционирования любого общества.

Отклонениями в поведении детей являются детский алкоголизм, токсикомания, наркомания, проституция, беспризорность, безнадзорность, бродяжничество, правонарушения и преступность. В научной педагогической литературе для этой категории детей с отклонениями используются различные термины «трудный», «трудновоспитуемый», «ребенок с девиантным, асоциальным поведением» и др.

«Социальные сироты» - дети, которые имеют биологических родителей, но в силу разного рода обстоятельств не живут с ними. Для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, существуют социальные образовательные и социальные учреждения. К ним относятся: дома ребенка, детские дома, школы-интернаты, социально-реабилитационные центры помощи детям, социальные приюты и др.

понятие «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации» введено Федеральным законом РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». К ним относятся дети:

✓ Оставшиеся без попечения родителей;

✓ Инвалиды;

✓ Имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии;

- ✓ Жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;
- ✓ Оказавшихся в экстремальных ситуациях;
- ✓ Жертвы насилия;
- ✓ Отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- ✓ Находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях;
- ✓ Проживающие в малоимущих семьях;
- ✓ С отклонениями в поведении;
- ✓ Жизнедеятельность, которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Пограничная зона между нормой и отклонением имеет также существенное значение для работы социального поведения. Так, между нормальным типом поведения и отклоняющимся, то есть отмеченным такими чертами, как безволие, чрезмерная активность, гнев и страх, резко выраженная внушаемость и др., располагается неизмеримое количество переходных ступеней от нормы к социальному отклонению. Вследствие этого нет возможности провести четкую грань между естественным проявлением характера ребенка и отклонениями в нем.

Направления деятельности социального работника:

- ✓ *Профилактика* отклонения; предупреждение нарушений определенных норм и правил, принятых в обществе;
- ✓ *Реабилитация* детей, в развитии которых установлены те или иные отклонения.

Факторы, являющиеся источником отклонения в развитии ребенка и его социализации, можно разделить на три основные группы:

- ✓ Биогенные;
- ✓ Социогенные;
- ✓ Психогенные.

Любое ограничение потенциальных возможностей человека неизбежно затрагивает всю его организацию в целом и ведет к нарушениям взаимодействия человека со средой, к «социальному выпадению».

Согласно **медицинской модели** социального выпадения отклонения в социальной жизнедеятельности детей являются следствием патологии здоровья, то есть отражением и проявлением внутренних болезненных процессов, а именно:

- ✓ Эндокринных нарушений;
- ✓ Нарушений созревания (акселерация и недоразвитие);
- ✓ Органических мозговых нарушений;
- ✓ Генетические отклонения и др.

Тот факт, что социальной пространство, в котором находится ребенок, тоже оказывает на него свое воздействие, в рамках этой модели во внимание не принимается.

На рубеже XIX – XX вв. в рамках медицинской модели сформировалась **теория социальной полезности** людей с ограниченными возможностями. Ее суть заключается в том, что если такие люди могут осуществлять элементарную полезную деятельность, то при необходимом профессиональном обучении

они способны материально себя обеспечить и не быть обузой и бременем для государства.

В течение долгого времени для обозначения людей с ограниченными возможностями повсеместно использовалось слово «инвалид» (от лат. *invalidus* – бессильный, слабый), которое, по сути дела, выражало отношение общества к данной категории людей как к более слабым, а потому к менее способным.

Социальная модель сформировалась на основе теории психоанализа в 60-х гг. XX века. В фокусе этой модели находится взаимосвязь между отдельным человеком и социумом. С этой точки зрения ограничение возможностей человека вызвано во многом отношением к нему окружающих людей, выделяющим его из общества, а также барьерами, которые существуют в окружающей его среде (архитектурной, социальной, психологической, педагогической и др.), рассчитанной прежде всего на здоровых людей.

В связи с этим новым подходом в современной зарубежной литературе слово «инвалид», как выражающее социальное притеснение и неравноправие определенной категории граждан, не употребляется.

Лекция 5.7. Социальная адаптация и дезадаптация.

Социальную адаптацию (адаптация от лат. *adaptatio* – приспособлять) человека можно рассматривать в трех аспектах:

- ✓ Как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды;
- ✓ Как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой;
- ✓ Как результата гармонизации отношений субъекта и социальной среды.

С психологической точки зрения социальную адаптацию можно рассматривать как согласование оценок, притязаний индивида, его личных возможностей со спецификой социальной среды; ценностей, ориентацией личности с возможностями и условиями их реализации в конкретной социальной среде; как взаимоотношения индивида и его окружения в процессе гомеостатического (гомеостаз – от греч. сохранение состояния) уравнивания (Ж.Пиаже). Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли. Это позволяет рассматривать социальную адаптацию как социально-психологический механизм социализации личности.

В социальной педагогике рассматриваются **два типа адаптационного процесса**:

- 1) тип активный – характерным для него является преобладание активного воздействия индивида на группу (социальное окружение);
- 2) тип пассивный – определяется пассивным, конформным принятием целей и ориентаций группы.

Социальная адаптация всегда представляла собой довольно емкую научную и прикладную социальную и психолого-педагогическую проблему.

От того, как сложатся отношения конкретного человека с окружающими людьми, производством, социумом в целом, насколько гармоничными и комфортными будут эти отношения, во многом зависят как благополучие самого человека, так и процессы развития окружающей его действительности.

Предпосылками успешной адаптации человека к новым условиям жизни служат его готовность к самостоятельной трудовой деятельности, профессиональная компетентность, коммуникативность, инициативность, творческий потенциал и другие качества.

В практике накоплен, а наукой обобщен немалый опыт подготовки молодежи к самостоятельной жизни и адаптации в ней. Достаточно обратиться к советскому периоду российской общеобразовательной школы, к научному поиску выдающихся отечественных педагогов (А.С.Макаренко, С.Т.Шацкого, П.Ф.Каптерева, В.Н.Сороки-Росинского, И.П.Волкова, В.А.Караковского, А.Н.Тубельского и др.).

Сегодня стоит задача гармонизации отношений личности, общества и государства в целях создания условий для более полного развития и самореализации потенциальных возможностей человека.

Хорошо известны **социальные институты**, которые способствуют формированию адаптационных способностей развивающейся личности ребенка, подростка. Это: семья, детское дошкольное учреждение, школа, учреждения дополнительного образования, окружающая среда и неформальное общение в ней. Каждый из этих институтов выполняет как общие для всех, так и специфические функции, причем своими средствами и методами.

Семья развивает способности к адаптации в жизни посредством организации самообслуживания ребенка, выполнения им посильных домашних обязанностей.

Детские дошкольные учреждения развивают речь, коммуникативные способности, навыки жить в коллективе, осуществляют подготовку к школе, уделяя особое внимание укреплению здоровья ребенка и его развитию.

Школа в целях развития ребенка и подготовки его к дальнейшему жизненному пути осуществляет планомерное, поэтапное расширение знаний о природе, обществе, производстве, науке и культуре; формирует умения и навыки использования полученных знаний на практике; осуществляет трудовое воспитание и профессиональную ориентацию учащихся.

Учреждения дополнительного образования также способствуют развитию у ребенка адаптивных способностей посредством удовлетворения его индивидуальных запросов и интересов в определенной области научного знания, техники, производства, культуры, жизненной практики.

Окружающая среда создает условия для неформального общения и компенсирует недостающий опыт, получаемый в семье или других образовательных-воспитательных институтах.

Т.о., от содержания и устойчивости функционирования каждого из этих социальных институтов во многом зависит формирование качеств личности, в том числе и адаптации в социуме.

Проблема адаптации заключается в том, что в деятельности каждого из вышеперечисленных социальных институтов произошли довольно серьезные деформации и сбои.

В силу известных причин (экономического кризиса, безработицы и, как следствие, снижения жизненного уровня семьи, ослабления или полной утраты семейных традиций) нарушилась устойчивость семейных связей. Принизилась ответственность части родителей за воспитание своих детей. активизировался процесс распада семей.

В профессиональную терминологию социальных работников и социальных педагогов прочно вошло понятие:

✓ **«социальное сиротство»** - явление устранения или неучастия большого круга лиц в выполнении ими родительских обязанностей (искажение родительского поведения).

✓ **«социальные сироты»** - особая группа детей от рождения до 18 лет, лишившихся родителей по социально-экономическим причинам, то есть при живых родителях.

В настоящее время вопрос работы с родителями по предупреждению социального сиротства стал более чем актуальным. Большую роль в этом деле может выполнить формирующийся институт социальных педагогов, работающих на микроучастках.

Проблема социального сиротства включает вопросы:

✓ материального обеспечения условий жизнедеятельности;

✓ социально-психологического формирования личности.

В зависимости от характера и природы выделяются три основных типа детско-подростковой дезадаптации: *патогенная, психосоциальная и социальная*, которые, в свою очередь, имеют разные степени выраженности.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения нервной системы. Это означает, что в одном случае патогенная дезадаптация может выражаться в разных по своей степени и глубине нервно-психических заболеваниях, в другом - в разной степени выраженности олигофрении, отставании в умственном развитии.

Дети с тяжелыми формами нервно-психических заболеваний должны лечиться стационарно в сочетании с дополнительными психолого-педагогическими реабилитационными программами. К детям с заболеваниями, которые носят менее выраженный пограничный характер, применимы меры медико-педагогического оздоровительного характера в условиях учебно-воспитательных учреждений (детские сады, школы, детские дома и т.д.).

Все более остро встает вопрос о развитии так называемой лечебной педагогики, где наряду с коррекционно-развивающими дидактическими программами выступают такие эффективные формы лечебной педагогики и психологической коррекции, как игротерапия, сказкотерапия, коррекционно-развивающая физкультура, пальчиковая терапия и т.д.

Среди форм патогенной дезадаптации отдельно выделяются проблемы олигофрении, т.е. проблемы социальной адаптации и реабилитации умственно-отсталых детей. Специальные исследования показывают, что у олигофренов отсутствует фатальная предрасположенность к преступлениям. При адекватных их психическому развитию методах обучения и воспитания они в состоянии осваивать определенные социальные программы, получать несложные профессии, быть полезными членами общества. Однако умственная неполноценность этих детей, безусловно, затрудняет их социальную адаптацию и требует особых коррекционно-реабилитационных программ и социально-педагогических условий.

К таким особым социально-педагогическим условиям, позволяющим осуществлять программу социальной адаптации умственно-отсталых детей относятся следующие:

✓ Своевременная диагностика и выбор адекватных возможностям ребенка программ коррекционно-развивающего обучения;

✓ Ранняя ориентация на посильную трудовую деятельность, выработка трудовых навыков и их автоматизма, профориентация;

✓ социально-бытовая адаптация как путем специальных занятий и методов, так и за счет организации индивидуальной и коллективной жизни детей-олигофренов в процессе учебной, трудовой и общественной деятельности.

С учетом нашей отечественной ситуации наиболее успешное обучение и социальная адаптация детей-олигофренов осуществляется в специальных вспомогательных школах. К сожалению, их число в настоящее время неоправданно снижается, что не соответствует потребностям реальной практики.

В нашей стране также предстоит освоить опыт передовых стран по созданию house-communication, домов для совместного самостоятельного проживания людей с проблемами нервно-психического характера, включая олигофрению, нервно-психические заболевания и патологии. Такие дома-интернаты открытого типа, где под присмотром социального работника проживают люди с проблемами нервно-психического характера, создают более гуманные и более адекватные их возможностям условия жизни, благоприятные для их социальной адаптации.

Психосоциальная дезадаптация вызвана половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального подхода и в отдельных случаях специальных психосоциальных и психолого-педагогических коррекционных программ. По сути дела речь идет о некоторых личностных психологических особенностях, затрудняющих социальную адаптацию детей и подростков. К ним могут относиться различные черты характера, неадекватное проявление самооценки, нарушение эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, неосознаваемые регуляторы поведения, вытесненные в подсознание комплексы, фиксированные установки, фобии, тревожность, агрессивность. У таких подростков, как правило, нет заметных изменений в ценностно-нормативной сфере, их проблемы поведения носят психологический характер. В этих случаях наряду с индивидуальным педагогическим подходом применяют в семье и школе весьма эффективные психокоррекционные техники и психосоциальные технологии.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальном поведении и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентации, социальных установок. В зависимости от степени и глубины деформации процесса социализации можно выделить две стадии социальной дезадаптации.

Стадия школьной социальной дезадаптации представлена **педагогически запущенными учащимися**, для которых характерно хроническое отставание по ряду предметов школьной программы, сопротивление педагогическим воздействиям, дерзость с учителями, различные асоциальные проявления (сквернословие, курение, хулиганские проступки, пропуски уроков).

Вместе с тем, несмотря на отставание в учебе, значительная часть педагогически запущенных стремится к получению профессии, экономической самостоятельности, готова трудиться. Деформация в их ценностно-нормативной сфере пока незначительна. Реабилитационная работа с ними может вестись в

рамках учебно-воспитательных учреждений, общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ. По отношению к ним необходима более адресная психологическая и социальная помощь, расширение сферы их интересов во внешкольной и внеклассной деятельности, формирование профессиональных планов и жизненных устремлений. Здесь могут оказать неоценимую помощь социальные учреждения для молодежи и подростков, молодежные биржи труда, клубы по интересам, а также центры экстремальной социально-психологической помощи.

В системе народного образования имеется опыт создания центров социально-педагогической реабилитации для трудновоспитуемых подростков, которые создаются на базе вечерне-сменных школ и учебно-производственных комплексов.

Более глубокую стадию социальной дезадаптации представляют **социально-запущенные подростки**. Социальная запущенность характеризуется глубоким отчуждением подростков от семьи и школы как основных институтов социализации. Их формирование идет в основном под влиянием асоциальных и криминогенных групп, для них характерна глубокая деформация и искаженные ценности нормативной сферы, асоциальное поведение и противоправные действия (бродяжничество, наркомания, пьянство, вымогательство). Они, как правило, профессионально не ориентированы, к труду относятся негативно и имеют установку на паразитическое существование.

В условиях учебно-воспитательных учреждений трудно добиться успеха в работе с социально-запущенными подростками. В таких случаях уместна постановка их на учет в инспекции до делам несовершеннолетних и помещение в специальные закрытые учебно-воспитательные учреждения.

Очевидно, что в зависимости от характера дезадаптации в реабилитации будут доминировать либо психолого-педагогические диагностико-коррекционные программы, выявляющие и исправляющие дефекты психики, включая как познавательную сферу, так и личностные особенности, либо социально-педагогические программы ресоциализации, восстановление социального статуса подростка в системе межличностных отношений, переориентацию референтных ориентации социальных установок.

Так, в отношении детей с пограничным уровнем психического и интеллектуального развития на первое место выходят методы коррекционно-развивающего обучения, позволяющие восстановить дефекты его познавательной сферы. При психосоциальной дезадаптации важное место будет отводиться адекватно выбранным психосоциальным технологиям и психотерапевтическим техникам, помогающим в решении индивидуально-психологических личностных проблем; при социальной дезадаптации - программы по включению в систему новых социальных отношений, выполняющих функции институтов ресоциализации, по формированию позитивных жизненных планов и устремлений.

Разумеется, в той или иной степени разные реабилитационные формы и методы будут представлены в каждой из реабилитационных программ, применяемых к разным видам дезадаптации, но, тем не менее, для эффективной реабилитации должны быть выбраны адекватные приоритеты.

Осуществление процесса реабилитации может также затрудниться тем, что нередко в одном ребенке-подростке представлены как бы смешанные фор-

мы дезадаптации, включая и патогенную, и психосоциальную, и социальную. И тогда диагностико-коррекционные программы должны последовательно быть ориентированы на все вышеперечисленные формы дезадаптации.

В настоящее время сложилась достаточно широкая разноведомственная сеть социальных учреждений, занимающихся психолого-педагогической и социально-педагогической реабилитацией дезадаптированных детей и подростков.

Социально-реабилитационные учреждения в настоящее время создаются в системах Минобразования, Министерства труда и социального развития, Минздрава, комитетов по делам молодежи.

Наиболее сложные и глубокие формы детско-подростковой дезадаптации представлены в социально-реабилитационных учреждениях Министерства труда и социальной защиты, которые, как правило, создаются при социальных приютах. Контингент детей, поступающих в социальные приюты, характеризуется крайней степенью социальной запущенности, отставанием в психосоматическом развитии, посттравматическими синдромами. Это «дети улицы», дети-бродяжки либо дети - социальные сироты, отобранные из семьи, где условия их содержания из-за небрежного и жестокого отношения родителей угрожали их жизни и здоровью.

Социально-реабилитационная работа с детьми, как правило, начинается с социально-бытовой и медико-социальной реабилитации, когда детей лечат, избавляют от педикулеза, учат пользоваться ванной, есть горячую пищу, спать в постели с простынями и т.д. Большое внимание уделяется также психоэмоциональной реабилитации, где на первом месте стоят комфортные условия проживания, доброжелательность персонала и воспитателей, а также специальные психотерапевтические методы и, прежде всего игротерапия, сказкотерапия, психотерапевтический театр. Дети старшего возраста, подростки включаются в различные формы обслуживающего труда, работают в пошивочных и столярных мастерских по изготовлению игрушек, сувениров и т.п..

У детей, поступающих в социальные приюты большие проблемы с учебной деятельностью. Они, как правило, отстают от своих сверстников, а некоторые из них, находящиеся уже в подростковом возрасте, не умеют ни читать, ни писать; сначала для таких детей организуется индивидуальное обучение на дому, а по достижении определенных результатов воспитанники социально-реабилитационных учреждений определяются в близлежащие школы.

Пребывание детей и подростков в социально-реабилитационном учреждении ограничено тем временем, за которое ребенок будет устроен для дальнейшего постоянного проживания. Местом такого постоянного проживания может стать либо родительская семья, если удалось стабилизировать ситуацию в семье и родители готовы выполнять свои функции по содержанию и воспитанию детей, а также семьи-усыновители и приемные семьи, либо государственные воспитательные учреждения — детские дома и школы-интернаты.

Разнотипные социально-реабилитационные учреждения рассчитаны на дезадаптированных учащихся, которые по разным причинам не справляются со школьными программами, входят в острый конфликт с учителями и считаются «трудными» учащимися. Семейная ситуация этих детей также часто отличается неблагополучием, это, как правило, малообеспеченные неполные или многодетные семьи, семьи, где родители либо один из них злоупотребляют алко-

голем, где происходят семейные конфликты, дебоши, проявления жестокости и насилия.

Центры социально-педагогической реабилитации, как правило, различаются своим возрастным контингентом. Это могут быть учреждения, ориентированные как на учащихся начальной школы, так и на подростков.

Диагностическое направление центра включает в себя комплексную психолого-медико-педагогическую диагностику уровня психического, физического развития детей и подростков; отклонений в развитии личности каждого из них и их поведении; отдельных психических процессов; трудностей адаптации учащихся в образовательном учреждении. Диагностика проводится:

✓ индивидуальная - при первичном обращении к психологу, в ходе психокоррекционной работы и для отслеживания результатов психокоррекционного воздействия;

✓ групповая - при социально-психологических опросах. Психологи-диагносты работают с детьми, имеющими проблемы различного характера, родителями, обеспокоенными негативными проявлениями особенностей психологического развития своих детей.

Психокоррекционное направление подразумевает психопрофилактическую и коррекционную работу:

✓ при начальных стадиях пограничных психических состояний детей и подростков;

✓ при травмировании психики несовершеннолетних, ставших жертвами преступлений, правонарушений, социальных, технологических и природных катастроф и других травмирующих событий;

✓ с целью компенсации девиаций личностного развития и неадекватных форм поведения;

✓ для коррекции межличностных отношений;

✓ с целью преодоления различных комплексов личностного характера;

✓ для адаптации ребенка в социуме.

Оздоровительное направление представляют следующие разделы работы:

✓ углубленная диагностика причин и характера отклонений в развитии ребенка;

✓ разработка и проведение комплекса лечебно-оздоровительных мероприятий, направленных на профилактику нервно-психических и соматических заболеваний;

✓ разработка индивидуальных программ восстановления здоровья детей;

✓ обеспечение соответствующего режима учебной деятельности детей и подростков «группы риска».

Учебно-воспитательное направление деятельности Центра — это осуществление образования детей, имеющих трудности в усвоении образовательных программ в связи с особенностями психофизического развития и неблагоприятными социальными условиями жизни в пределах государственного общеобразовательного стандарта; создание условий для личностно-ориентированного обучения, обеспечивающего вариативный характер образования с постановкой коррекционно-развивающих задач; восстановление обучаемости и повышение уровня воспитанности.

Социально-правовое направление предусматривает оказание помощи несовершеннолетним в социальной и трудовой адаптации, профориентации, получении профессии и трудоустройстве, в защите их прав и охраняемых законом интересов; консультировании несовершеннолетних и их родителей по правовым вопросам; профилактике асоциального поведения, бродяжничества, беспризорности, попыток суицида несовершеннолетних.

В **консультационное направление** входят консультации родителей и лиц, их заменяющих, а также педагогов и психологов, работающих с детьми «группы риска», по вопросам выбора методов психолого-педагогического воздействия на личность ребенка, выбора типа и вида образовательного учреждения, учебных программ и форм индивидуального обучения и воспитания, по проблемам личной жизни несовершеннолетних; по разрешению конфликтных ситуаций в педагогической и семейной среде. Консультации проводят все специалисты

Социолого-аналитическое и просветительское направление работы Центра включает:

- ✓ социально-педагогический мониторинг учащихся Центра;
- ✓ сбор информации, анализ и обобщение опыта работы с детьми «группы риска» в области;
- ✓ создание информационного банка данных по проблемам детей и семей «группы риска»;
- ✓ публикация популярных материалов для детей «группы риска» и родителей.

Лекция 5.8. Девiantное поведение

Подростковый возраст – самый трудный и сложный из всех детских возрастов. В подростковом возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности подростка, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия между сверстниками. У подростка меняется общественный статус, позиция, положение в коллективе, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны взрослых.

Анатомо-физиологические особенности подростка характеризуются неравномерностью его физического развития, совершенствованием мускульного аппарата, процессом окостенения скелета. Для подростка характерно несоответствие в развитии сердечно-сосудистой системы, когда сердце увеличивается в объеме, в результате чего начинает работать более мощно, а диаметр кровеносных сосудов отстает в развитии, что приводит к некоторым временным расстройствам кровообращения, и т. д. У подростков ярко выражена неустойчивость нервной системы, которая не всегда способна выдержать сильные или длительные раздражители, что вызывает состояние крайнего возбуждения или торможения, ведет к вспыльчивости, апатии и т.д. Активное половое созревание подростка происходит при заметном отставании в социальном становлении подростка, что влечет за собой социально-психологические проблемы полового воспитания.

В подростковом возрасте у ребенка проявляется потребность в сознании самого себя. Ответ на вопрос «Кто я?» часто мучает подростка. Он проявляет интерес к самому себе, у него формируются собственные взгляды и суждения;

появляются собственные оценки на те или иные события и факты; он пытается оценивать свои возможности и поступки, сопоставляя себя со сверстниками и их действиями.

В этом возрасте происходит временное психологическое отдаление подростка от семьи и школы, их значение в становлении личности подростка снижается, тогда как влияние сверстников усиливается. Зачастую он стоит перед выбором между официальным коллективом и неформальной группой общения. Предпочтение подросток отдает той среде и группе, в которой он чувствует себя комфортно, где относятся к нему с уважением. Это может быть и спортивная секция, и технический кружок, но может быть и подвал дома, где собираются подростки, общаются, курят, выпивают и др.

Как правило, в этом возрасте у подростков возникают проблемы со взрослыми, в частности с родителями. Родителя продолжают смотреть на своего ребенка как на маленького, а он пытается из этой опеки. Поэтому взаимоотношения со взрослыми обычно характеризуются повышенной конфликтностью, усиливается критичность по отношению к мнениям взрослых, но при том становится более значимым мнение сверстников. Изменяется характер отношений со старшими: из позиции подчинения подросток пытается перейти в позицию равенства. Одновременно изменяется и характер взаимоотношений со сверстниками, появляется потребность в общении с целью самоутверждения, что в неблагоприятных условиях может привести к различным формам отклоняющегося поведения; повышенный интерес к вопросам интимной жизни человека, что может приводить к асоциальным нарушениям сексуальной жизни подростка.

У подростка формируется чувство взрослости, которое проявляется через стремление к независимости и самостоятельности, протест против желания взрослых «поучить» его. Подросток в этом возрасте нередко выбирает для себя кумира (герой фильма, сильный взрослый, герой передачи, выдающийся спортсмен и др.), которому он пытается подражать: его внешнему облику, манере поведения. Внешность для подростка имеет очень большое значение. Необычная прическа, серьга, а то две и три в ушах, рваные джинсы, яркая косметика и другие атрибуты дают подростку возможность отделить себя от других, утвердиться в группе детей.

Все это происходит на фоне изменения эмоционально-волевой сферы. У подростка проявляется эмоционально выраженное стремление познания окружающей действительности, стремление к общению со сверстниками, потребность в дружбе на основе общих интересов и увлечений. У подростка формируются умения самообладания, самоуправления своими мыслями и поступками, развиваются настойчивость, упорство, выдержка, терпение, выносливость и другие волевые качества.

Значительно изменяются интересы подростка по сравнению с ребенком младшего возраста. Наряду с любознательностью и стремлением к творческой деятельности, для него характерна разбросанность и неустойчивость интересов.

Таким образом, можно выделить характерные особенности подросткового возраста: эмоциональная незрелость, недостаточно развитое умение контролировать собственное поведение, соразмерять желания и возможности в удовле-

творении своих потребностей, повышенная внушаемость, желание самоутвердиться и стать взрослым.

Подросток — это еще недостаточно зрелый и недостаточно социально возмужалый человек, это личность, находящаяся на особой стадии формирования ее важнейших черт и качеств. Стадия эта пограничная между детством и взрослостью. Личность еще недостаточно развита, чтобы считаться взрослой, и в то же время настолько развита, что в состоянии сознательно вступить в отношения с окружающими и следовать в своих поступках и действиях требованиям общественных норм и правил.

Подросток способен принимать продуманные решения, совершать разумные поступки и нести за них нравственную и правовую ответственность. Следует особо выделить, что подросток — лицо, вступившее в период правовой ответственности за свои действия и поступки. И хотя закон, учитывая особенности социально-психологического развития несовершеннолетних, устанавливает для него ограниченную ответственность, можно считать старший подростковый и юношеский возраст как характеризующийся личностной ответственностью.

Подростков, чье поведение отклоняется от принятых в обществе правил, норм поведения, называют трудными или трудновоспитуемыми. Под трудновоспитуемостью понимается сопротивление педагогическим воздействиям, которое может быть обусловлено самыми разнообразными причинами, связанными с усвоением некоторых социальных программ, знаний, навыков, требований и норм в процессе целенаправленного обучения и воспитания.

Трудновоспитуемость подростка, несоблюдение им норм и правил, установленных в обществе, в науке рассматривается через явление, которое называется девиация.

1. Девиантное (отклоняющееся) поведение.

Девиация (отклонение) является одной из сторон явления изменчивости, которое присуще как человеку, так и окружающему его миру. Изменчивость в социальной сфере всегда связана с деятельностью и выражается в поведении человека, которое представляет взаимодействие его с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью подростка. Как уже было сказано ранее, поведение может быть нормальное и отклоняющееся.

Нормальное поведение подростка полагает взаимодействие его с микросоциумом, адекватно отвечающее потребностям и возможностям его развития и социализации. Если окружение ребенка способно своевременно и адекватно реагировать на те или иные особенности подростка, то его поведение всегда (или почти всегда) будет нормальным.

Отсюда *отклоняющееся поведение может быть охарактеризовано как взаимодействие ребенка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам.*

Девиации включают в себя девиантное, делинквентное и криминальное поведение.

Девиантное поведение — один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школь-

ных) и малых половозрастных социальных групп. То есть этот тип поведения можно назвать антидисциплинарным. Типичными проявлениями девиантного поведения являются ситуационно обусловленные детские и подростковые поведенческие реакции, такие как:

- ✓ демонстрация, агрессия, вызов, самовольное и систематическое отклонение от учебы или трудовой деятельности;
- ✓ систематические уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм детей и подростков;
- ✓ ранняя наркотизация и связанные с ней асоциальные действия;
- ✓ антиобщественные действия сексуального характера; попытки суицида,

Делинквентное поведение, в отличие от девиантного, характеризуется как повторяющиеся асоциальные проступки детей и подростков, которые складываются в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или не достижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность.

Выделяются следующие типы делинквентного поведения:

✓ агрессивно-насильственное поведение, включая оскорбления, побои, поджоги, садистские действия, направленные, в основном, против личности человека;

✓ корыстное поведение, включая мелкие кражи, вымогательство, угоны автотранспорта и другие имущественные посягательства, связанные со стремлением получить материальную выгоду;

✓ распространение и продажа наркотиков.

Делинквентное поведение выражается не только во внешней, поведенческой стороне, но и во внутренней, личностной, когда у подростка происходит деформация ценностных ориентаций, ведущая к ослаблению контроля системы внутренней регуляции.

Криминальное поведение определяется как противоправный поступок, который по достижению возраста уголовной ответственности служит основанием для возбуждения уголовного дела и квалифицируется по определенным статьям уголовного) кодекса. Криминальному поведению, как правило, предшествуют различные формы девиантного и делинквентного поведения. И негативные формы девиаций являются социальной патологией: пьянство и алкоголизм, токсикомания и наркомания, проституция, суицид, правонарушения и преступность. Они дезорганизуют систему, подрывают ее основы и наносят значительный ущерб, в первую очередь, личности самого подростка.

Необходимость в регулировании поведения людей всегда будет оставаться актуальной, так как существует неразрешимое противоречие между потребностями человека и возможностями их удовлетворения. Стремление к удовлетворению материальных или духовных потребностей является тем внутренним мотивом, который побуждает людей с недостаточно развитой социальной ориентацией к поступкам и действиям, не соответствующим общепринятым нормам поведения. Также факторы ми отклоняющегося поведения могут стать психологическая невосприимчивость личности к установленным обществом социальным нормам или генетическая предопределенность отклонения.

В зависимости от типа нарушаемой нормы отклоняющееся поведение классифицируется по следующим характеристикам:

- ✓ видам преступления (уголовные, административные) и аморальных поступков (пьянство, проституция);
- ✓ уровню или масштабности отклонения, когда принято говорить об индивидуальном или массовом отклонении;
- ✓ внутренней структуре отклонения, когда отклонение связывают с принадлежностью к той или иной социальной группе, половозрастными особенностями;
- ✓ ориентированности отклонения на внешнюю среду (семейные ссоры, насильственные преступления и др.) или на самого себя (суицид, алкоголизм и др.)

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии. Мы уже рассматривали, что человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды, воспитания, собственной практической деятельности человека.

Можно выделить основные **факторы, обуславливающие девиантное поведение несовершеннолетних.**

1. *Биологические факторы* выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребенка, затрудняющих его социальную адаптацию. Причем здесь речь идет, конечно, не о специальных генах, фатально обуславливающих девиантное поведение, а лишь о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической коррекцией требуют также и медицинской. К ним относятся:

- ✓ генетические, которые передаются по наследству. Это могут быть нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждение нервной системы. Дамные поражения дети приобретают, как правило, еще во время беременности матери в силу неполноценного и неправильного питания, употребления ею алкогольных напитков, курения; заболеваний матери (физические и психические травмы во время беременности, хронические и соматические инфекционные заболевания, черепно-мозговые и психические травмы, венерические заболевания); влияния наследственных заболеваний, а особенно наследственности,отягощенной алкоголизмом;

- ✓ психофизиологические, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды, новых видов энергии, приводящих к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям;

- ✓ физиологические, включающие в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека, которые в большинстве случаев) вызывают негативное отношение со стороны окружающих, что приводит к искажению системы межличностных отношений ребенка в среде сверстников, коллективе.

2. *Психологические факторы*, в которые включаются наличие у ребенка психопатология или акцентуации (чрезмерное усиление) отдельных черт характера. Эти отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимости нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка. Дети с явно выраженной психопатией, которая является отклонением от норм психического здоровья человека нуждаются в помощи психиатров.

Дети с акцентуированными чертами характера, что является крайним вариантом психической нормы, чрезвычайно уязвимы, мы для различных психологических воздействий и нуждаются, как правило, в социально-медицинской реабилитации наряду с мерами воспитательного характера.

В каждый период развития ребенка, формируются некоторые психические качества, черты личности и характера. У подростка наблюдается два процесса развития психики: либо отчуждение от той социальной среды, где он живет, либо приобщение. Если в семье ребенок чувствует недостаток родительской ласки, любви, внимания, то защитным механизмом в этом случае будет выступать отчуждение. Проявлениями такого отчуждения могут быть: невротические реакции, нарушения общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость и холодность, повышенная уязвимость, обусловленные психическими заболеваниями выраженного или пограничного характера, отставанием или задержкой психического развития, разными психическими ими патологиями.

Эгоцентрическая позиция подростка с демонстрацией пренебрежительно-го отношения к существующим нормам и правам другого человека приводит к «отрицательному лидерству», навязыванию физически более слабым сверстникам системы их «порабощения», бравате криминальным поведением, оправдыванию своих действий внешними обстоятельствами, низкой ответственности за свое поведение.

3. *Социально-педагогические факторы* выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта; в стойкой школьной не успешности ребенка с разрывом связей со школой (педагогическая запущенность), веду шей к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков. Такие дети, как правило, изначально бывают плохо подготовлены к школе, негативно относятся к домашним заданиям, выражают безразличие к школьным оценкам, что говорит об их учебной дезадаптации.

Важным фактором отклонений в психосоциальном развитии ребенка является неблагополучие семьи. Следует выделить определенные стили семейных взаимоотношений, ведущих к формированию асоциального поведения несовершеннолетних:

✓ дисгармоничный стиль воспитательных и внутрисемейных отношений, сочетающий в себе, с одной стороны, потворство желаниям ребенка, гиперопеку, а с другой — провоцирование ребенка на конфликтные ситуации; или характеризующийся утверждением в семье двойной морали: для семьи — одни правила поведения, для общества — совершенно другие;

✓ нестабильный, конфликтный стиль воспитательных влияний в неполной семье, в ситуации развода, длительного раздельного проживания детей и родителей;

✓ асоциальный стиль отношений в дезорганизованной семье с систематическим употреблением алкоголя, наркотиков, аморальным образом жизни, криминальным поведением родителей, проявлениями маломотивированной «семейной жестокости» и насилия.

Жестоким обращением (оскорблением, пренебрежением) называют широкий спектр действий, наносящих вред ребенку со стороны людей, которые его

опекают или заботятся о нем. Эти действия включают мучения, физическое, эмоциональное, сексуальное насилие, повторяющиеся неоправданные наказания или ограничения, влекущие физический ущерб для ребенка.

Жестокому обращению дети подвергаются в семье, на улице, к школе, детских домах, больницах и других детских учреждениях. Дети, которые подверглись таким действиям, лишены чувства безопасности, необходимого для их нормального развития. Это приводит к осознанию ребенком того, что он плохой, ненужный, нелюбимый. Любой вид жестокого обращения с детьми ведет к самым разнообразным последствиям, но их объединяет одно — ущерб для здоровья ребенка или опасность для его жизни и социальной адаптации.

Тип реагирования детей и подростков на жестокое обращение зависит от возраста ребенка, черт его личности, социального опыта. Наряду с психическими реакциями (страх, нарушение сна, аппетита и пр.), наблюдаются различные формы нарушения поведения: повышение агрессивности, выраженная драчливость, жестокость или неуверенность в себе, робость, нарушение общения со сверстниками, снижение самооценки. Для детей и подростков, подвергшихся сексуальному насилию (или посягательству), характерно также и нарушение сексуального поведения: нарушение полоролевой идентификации, страх перед любыми видами проявления сексуальности и др. Важным представляется то, что большинство детей, переживших в детстве жестокое обращение (насилие) взрослых, склонны воспроизводить его, выступая уже в роли насильника и мучителя.

4. *Социально-экономические факторы* включают социальное неравенство, расслоение общества на богатых и бедных; обнищание значительной массы населения, ограничение социально приемлемых способов получения достойного заработка; безработицу; инфляцию и, как следствие, социальную напряженность.

5. *Морально-этические факторы* проявляются, с одной стороны, в низком морально-нравственном уровне современного общества, разрушении ценностей, в первую очередь духовных, в утверждении психологии «вещизма», падения нравов; с другой – в нейтральном отношении общества к проявлениям девиантного поведения. Не удивительно, что следствием равнодушия общества, например, к проблемам детского алкоголизма или проституции, являются пренебрежительное отношение ребенка к семье, школе, государству, безделье, бродяжничество, формирование молодежных банд, агрессивное отношение к другим людям, употребление спиртных напитков, наркотиков, кражи, драки, убийства, попытки суицида.

Таким образом, девиантное поведение предстает как нормальная реакция на ненормальные для ребенка или группы подростков условия (социальные или микросоциальные), в которых они оказались, и в то же время как язык общения с социумом, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны.

Рассмотренные выше предпосылки поведения легли в основу разработки теорий девиации. Основными из них теория, психологическая и социологическая.

Сторонники *биологической теории девиации* рассматривают отклонение поведения от принятой в обществе социальной нормы в связи с биологическим складом индивида. В 19 веке итальянский врач Ч. Ломброзо обнаружил связь

между криминальным поведением человека и определенным физиологическим строением его организма. Так, определяя криминальные поведения преступника, он выделяет следующие характерные черты: выступающая нижняя челюсть, реденькая бородка, пониженная чувствительность к боли.

Известный американский психолог и врач У. Х. Шелдон позднее определил физиологический тип человека, склонного к девиации. По его мнению, таким является «мезоморфный тип» со следующими эпитетами строения организма: «тяжелый», «мускулистый», «атлетический».

В *психологических и психиатрических концепциях* акцент делается на личностные факторы человека. Тщательные исследования показали, что сущность девиации нельзя объяснить только лишь на основе какой-то одной психологической черты или комплекса. В 1950 г. Шуэслер и Крессли пытались доказать, что преступникам присущи особенные психологические черты, которые не свойственны законопослушным гражданам,

С точки зрения *ролевых теорий*, ребенок в процессе социализации должен овладеть наиболее значимыми для него ролями, если этот процесс нарушен, может начать работать компенсаторный механизм. Ребенок все равно будет овладевать ролями, но уже не социальными, а антисоциальными, например: вор, наркоман, хулиган, драчун и др., которые характеризуются определенными атрибутами.

Освоение роли будет происходить в несколько этапов. В начале ребенок получает определенные сведения о данной роли, ее правах и обязанностях, узнает разнообразные формы отклоняющегося поведения, способы выяснения отношений, механизм решения спорных вопросов. Далее следует этап принятия этой роли, когда происходит ее осознание и в нее вкладывается личностный смысл.

Затем идет проигрывание выбранной для себя роли. Здесь важно получить одобрение товарищей, чтобы почувствовать себя в этой роли комфортно. От реакции окружающих во многом зависит, будет ли противоправный поступок усилен сниманием, одобрением, похвалой сверстников, либо не получить такого подкрепления и подвергнется осуждению. В этом случае вероятность повторного проявления подобного противоправного поступка значительно снизится.

Последним этапом принятия роли, является закрепление за собой выбранной роли, например, «козла отпущения», «тайного мстителя», «грубияна» и др. на психологическом (когда ребенок точно знает, какие эмоции сопровождают данную роль и каким образом надо их регулировать) и межличностном (когда выстраиваются определенные типы взаимоотношений между детьми, играющими разные роли, подобно тому как актеры играют в одном спектакле) уровнях.

Культурологические теории (Селлин, Миллер, Сутер-Ленц считали, что причина девиации — в конфликтах между нормами, господствующей культуры и нормами субкультуры, складывающейся в той или иной социальной группе.

Теория стигматизации (клеймения), представителем которой был Ч. Беккер, считали, что девиация — это «клеймо», которое группы, обладающие властью, ставят на поведении менее защищенных групп или отдельного человека.

Новейшие теории девиации делают акцент на характере общества и стремятся выявить, в какой мере оно заинтересовано в создании и сохранении девиации, делая акцент на исправлении не какого-то конкретного человека, а всего общества.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте различные подходы к понятию воспитания. Виды воспитания.
2. В чем принципиальные различия семейного, религиозного и социального воспитания?
3. Охарактеризуйте социальное воспитание.
4. Дайте современную трактовку принципов природосообразности и культуросообразности социального воспитания.
5. Что дает принцип дополнительности социальной педагогике?
6. В чем заключается сущность остальных принципов социальной педагогики?
7. Обоснуйте предложенный в пособии подход к определению объекта социальной педагогики.
8. Какие характеристики личности позволяют рассматривать ее субъектом социального воспитания?
9. Что делает коллектив субъектом социального воспитания?
10. Охарактеризуйте субъектность воспитательных организаций и органов управления социальным воспитанием.
11. Что составляет структуру взаимодействия субъектов социального воспитания?
12. В чем отличие структуры функционально-ролевого и эмоционально-межличностного взаимодействия?
13. Каковы базовые условия организации эффективного взаимодействия индивидуальных субъектов социального воспитания?
14. Охарактеризуйте способы организации группового, межгруппового и массового взаимодействия?
15. В каких случаях человеку необходима индивидуальная помощь социального педагога? В чем она заключается?
16. Почему в социальной педагогике рассматриваются понятия «норма» и «отклонение от нормы»?
17. В чем сущность и причины физических отклонений от нормы у детей?
18. Какие существуют психические отклонения от нормы у детей?
19. Что понимается под педагогическими отклонениями от нормы?
20. Какова сущность понятия «социальные отклонения»?
21. Какие теории отклонений от нормы вы знаете?
22. Раскройте особенности подросткового возраста, влияющие на формирование отклонений от принятых норм.
23. В чем сущность процесса адаптации?
24. Каковы основные типы дезадаптаций вы знаете? В чем их различие.
25. Охарактеризуйте основные направления работы с дезадаптированными подростками.

26. Раскройте сущность понятий «девиантное поведение», «деликвентное поведение», «криминальное поведение».

27. Обоснуйте основные причины девиантного поведения несовершеннолетних.

28. Назовите основные идеи биологических, психологических и социальных теорий девиации.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997.

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.

3. Социальная педагогика: Курс лекций /Под общ.ред. М.А.Галагузовой. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000.

4. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики. /Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002.

5. Социальная педагогика: Учеб.пособие для студентов высш.учеб.заведений / Под ред. В.А.Никитина. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002.

Тема 6. Основы управления системой социальной защиты населения.

Лекция 6.1. Социальная защита населения как важная функция общества

Право граждан Российской Федерации на социальную защиту закреплено в Конституции Российской Федерации от 12.12.93 г., которая провозгласила, что Российская Федерация является социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека (ст.7). Конкретизация этого положения содержится в ст.39 Конституции, в соответствии с которой каждому гарантируется социальное обеспечение в случае нетрудоспособности, для воспитания детей и иных случаях, установленных законом.

Социальная защита населения в широком смысле этого понятия – это совокупность социально-экономических мероприятий, проводимых государством и направленных на обеспечение нетрудоспособных граждан Российской Федерации трудовыми пенсиями по старости, инвалидности, по случаю потери кормильца, за выслугу лет, социальными пенсиями, пособиями по временной нетрудоспособности, по беременности и родам, на содержание детей, по безработице, на погребение, оказание адресной помощи малоимущим слоям населения, помощи граждан, попавшим гражданам, попавшим в экстремальные ситуации, в том числе беженцам и переселенцам, на санаторно-курортное лечение, содержание в домах для престарелых и инвалидов, обеспечение инвалидов транспортными средствами, протезно-ортопедическими изделиями, профессиональное обучение и переобучение инвалидов, их трудоустройство, на создание комплекса новых социальных служб – Центров социального обслуживания

ния населения, социальную помощь на дому, социальные приюты для детей, социальные гостиницы и др.

Социальное обеспечение – это основная часть социальной защиты населения. Законом устанавливаются государственные пенсии и социальные пенсии, поощряются добровольное социальное страхование, создание дополнительных форм социального обеспечения и благотворительности.

Каждый гражданин имеет право на социальную защиту. Конституция возлагает обязанность на государство создавать все необходимые условия для осуществления этого права.

Конституция Российской Федерации не только провозглашает право граждан на социальную защиту, но и четко определяет пути его реализации – прежде всего, это государственное страхование работающих, создание других фондов, являющихся источником финансирования социальной защиты населения, а также принятие федеральных законов, гарантирующих реализацию этих прав: 0208.95 г. был принят Федеральный закон «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов», 10.12.95 г. – «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», 24.11.95 г. – «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». В первоочередном порядке в социальной защите в Российской Федерации нуждаются:

- ✓ Граждане пожилого возраста, особенно одинокие и одиноко проживающие (в том числе т одинокие супружеские пары);

- ✓ Инвалиды Великой Отечественной войны и семьи погибших военнослужащих;

- ✓ Инвалиды, в том числе с детства, и дети-инвалиды;

- ✓ Инвалиды из числа воинов-интернационалистов;

- ✓ Граждане, пострадавшие от последствий аварии на Чернобыльской АЭС и радиоактивных выбросов в других местах;

- ✓ Безработные;

- ✓ Вынужденные беженцы и переселенцы;

- ✓ Дети – круглые сироты;

- ✓ Дети с девиантным поведением; семьи, в которых проживают дети-инвалиды, алкоголики и наркоманы;

- ✓ Малообеспеченные семьи;

- ✓ Многодетные семьи;

- ✓ Одинокие матери;

- ✓ Молодые, студенческие семьи;

- ✓ Граждане, инфицированные ВИЧ и больные СПИДом;

- ✓ Лица с ограниченными возможностями;

- ✓ Бомжи.

Органы управления социальной защитой и подведомственные им предприятия, учреждения, организации, территориальные органы социальной защиты населения образуют единую государственную систему социальной защиты населения, обеспечивающих государственную поддержку семьи, пожилых людей, ветеранов и инвалидов, лиц, уволенных с военной службы, и членов их семей, развитие системы социальных служб, реализацию государственной политики в области пенсионного обеспечения и трудовых отношений.

Источниками финансирования социальной защиты населения являются государственные внебюджетные социальные фонды: Фонд социального

страхования, Пенсионный фонд, Государственный фонд занятости населения, Фонд обязательного медицинского страхования.

Фонд социального страхования Российской Федерации – специализированное финансово-кредитное учреждение при Правительстве Российской Федерации. Основная задача Фонда социального страхования – обеспечение гарантированных государством пособий при рождении ребенка, по уходу за ребенком до достижения полутора лет, на погребение, на санаторно-курортное лечение и оздоровление работников и членов их семей.

Пенсионный фонд Российской Федерации образован постановлением Совета РСФСР от 22.12.90 г. в целях государственного управления финансами пенсионного обеспечения в Российской Федерации. Пенсионный фонд России является самостоятельным финансово-кредитным учреждением и находится в ведении Правительства Российской Федерации и ему подотчетен. Средства Пенсионного фонда России формируются за счет:

- ✓ Страховых взносов работодателей;
- ✓ Страховых взносов граждан, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью;

- ✓ Страховых взносов иных категорий работающих граждан;

- ✓ Ассигнований из федерального бюджета и др.

Фонд занятости – государственный внебюджетный фонд Российской Федерации, предназначенный для финансирования мероприятий, связанных с разработкой и реализацией государственной политики занятости населения.

Фонд занятости не является юридическим лицом и находится в оперативном управлении и распоряжении органов службы занятости.

Фонд занятости образуется за счет следующих работодателей:

- ✓ Обязательных страховых взносов с работодателей;

- ✓ Обязательных страховых взносов с заработка работающих;

- ✓ Ассигнований из федерального бюджета Российской Федерации;

Средства Фонда занятости направляются на мероприятия по профориентации, профессиональной подготовке и переподготовке безработных граждан; по организации общественных работ; выплату пособий по безработице, компенсаций; оказание материальной и иной помощи.

Фонд обязательного медицинского страхования представляет собой систему фондов обязательного медицинского страхования, состоящую из федерального и территориального фондов обязательного медицинского страхования в субъектах Федерации.

Страховой тариф взносов на обязательное медицинское страхование, уплачиваемых работодателями и иными плательщиками, определяется Федеральным законом Российской Федерации.

Фонды социальной поддержки населения – это один из источников финансовых средств для осуществления деятельности по социальному обслуживанию населения.

Это самостоятельные государственные учреждения, созданные с целью формирования финансовых источников социальной поддержки наиболее нуждающихся граждан, оказания адресной социальной защиты малообеспеченным группам населения.

Система Фонда социальной поддержки населения состоит из Республиканского (Федерального) и территориальных фондов.

Право на получение помощи из Фонда социальной поддержки населения предоставлено особо нуждающимся пенсионерам, инвалидам, лицам, имеющим иждивенцев, другим нетрудоспособным гражданам, у которых совокупный среднедушевой доход не превышает установленного на региональном уровне минимума.

Средства Фонда социальной поддержки населения расходуются на дополнительное финансирование мероприятий по следующим направлениям:

✓ Предоставление натуральной помощи в виде предметов первой необходимости (продуктов питания, одежды, обуви) бесплатно или по льготным ценам;

✓ Оказание социальных услуг, в том числе и на дому;

✓ Организация бесплатного питания;

✓ Предоставление дотаций на приобретение лекарств, протезно-ортопедических изделий, на оплату коммунальных и бытовых услуг;

✓ Обеспечение ночного проживания бездомных граждан;

✓ Создание собственных предприятий;

✓ Создание и предоставления кредитов и прочее.

Негосударственные пенсионные фонды действуют независимо от системы государственного пенсионного обеспечения. Выплата из этих фондов осуществляется наряду с выплатами государственных пенсий. Перечисление работодателями и работниками средств в негосударственные пенсионные фонды не освобождает их от обязанности производить обязательные отчисления в государственный Пенсионный фонд и другие внебюджетные фонды.

Лекция 6.2. Современная система социальной защиты детства в Российской Федерации

Система социальной защиты детства — это интегрированная совокупность основных направлений и принципов, субъектов и объектов, форм, методов и материальной базы социальной защиты российских детей.

Основные ***направления*** современной российской системы социальной защиты детства определяются следующими факторами:

1) уровнем материального обеспечения и социальных возможностей детей в современной России;

2) обязательствами России перед мировым сообществом и конкретно перед Организацией Объединенных Наций в области социальной защиты детства;

3) опытом социальной защиты детства в дореволюционной России, в Советской России и в ходе постсоветских реформ в современной России.

Социальной защитой детства занимаются ныне многие международные организации: Организация Объединенных Наций, детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Всемирный Совет по вопросам одаренных и талантливых детей, Международный Союз по защите детей, Международная Федерация детских содружеств, Международный комитет движения детей и юношей, Европейское бюро по вопросам детей и молодежи, Международная организация судей по делам несовершеннолетних и другие.

Опыт и современные российские реалии позволяют определить *содержание современной системы социальной защиты детства* следующими основными направлениями:

- ✓ интегрирование российской системы социальной защиты детства в международную;
- ✓ изучение и внедрение отечественного опыта социального обеспечения и социальной защиты детства в практику;
- ✓ изучение зарубежного опыта социальной защиты детства и внедрение его в практику с учетом российских реалий;
- ✓ повышение роли государства в развитии теории и практики социальной защиты детства;
- ✓ активизация действующих, создание новых и воссоздание проверенных временем ранее действовавших общественных организаций, также с учетом современных реалий;
- ✓ вовлечение в социальную защиту детства церкви, религиозных организаций, монастырей;
- ✓ вовлечение в социальную защиту детей граждан, имеющих высокий социальный статус или свободные денежные средства, которые они могли бы затратить на защиту детства;
- ✓ обеспечение достойной роли семьи в создании благоприятного климата для разностороннего развития детей в защите их законных прав и интересов;
- ✓ повышение роли всех форм детских учреждений в формировании у воспитанников гражданских качеств, в пропаганде прав и обязанностей детей перед обществом, в их профессиональной ориентации и социальной защите при вступлении в самостоятельную жизнь;
- ✓ расширение сети разностороннего дополнительного образования (гуманитарного, музыкального, спортивного и др.) и внешкольных детских учреждений — «дворцов», «домов», «станций», центров, лагерей и др.;
- ✓ развитие многообразной системы денежных пособий семьям, поощряющей рождение и разностороннее воспитание детей, помогающей малообеспеченным семьям и детям, попавшим в трудную ситуацию;
- ✓ активная социальная работа с детьми из группы социального риска — из неблагополучных семей, склонных к девиантному поведению, находящихся в исправительных учреждениях и вышедших из них;
- ✓ совершенствование и реализация научно обоснованных норм питания, материально-технического, медицинского и других видов обеспечения детских учреждений;
- ✓ развитие нормативно-правовой базы российской системы социальной защиты детства.

Содержательная сторона социальной защиты детства характеризуется также определенными *принципами*, соблюдение которых обязательно для субъектов социальной защиты.

1. *Всеобщность и доступность основных форм социальной защиты детства*. Право детей на социальную защиту является всеобщим, оно распространяется на всех нуждающихся в защите детей без всякой дискриминации по признакам пола, расы, национальности, языка, места жительства и другим основаниям.

2. *Многообразие форм и видов социальной защиты детства.* Социальная защита детства осуществляется в денежной, натуральной и юридической формах, в виде пенсий, пособий, льгот и услуг, установленных законодательно дополняемых местными органами власти, учреждениями и предприятиями.

3. *Единство и дифференциация социальной защиты детства.* Все дети имеют право на социальную защиту, но нуждаются в ней в разной степени, в разных формах и размерах. Дифференциация форм, видов, условий и уровня социальной защиты детей определяется социально значимыми обстоятельствами: наличие или отсутствие родителей, социальное сиротство, уровень материальной обеспеченности семьи, наличие чрезвычайных обстоятельств: стихийного бедствия, вынужденного выезда из родных мест и других.

4. *Осуществление социального обеспечения нуждающихся детей в объеме не ниже признанного государством социального стандарта, то есть прожиточного минимума.* В настоящее время социальные выплаты в России рассчитываются в основном на базе минимального уровня заработной платы, который далек от прожиточного минимума. Государство принимает меры по приближению величин минимальной заработной платы к научно обоснованному прожиточному минимуму.

5. *Охрана права каждого ребенка на социальную защиту.* Осуществление и восстановление нарушенных социальных прав ребенка призваны защищать государство, общественные организации и родители или лица, их замещающие, руководители детских и других учреждений. Каждому ребенку гарантируется судебная защита его законных прав и интересов.

Важными составляющими системы социальной защиты детства являются **формы и методы ее реализации**. В числе форм социальной защиты детства отметим следующие.

1. *Постановления и решения компетентных органов.* В области социальной защиты детства такими органами являются:

✓ федеральное собрание Российской Федерации, принимающее законы по конкретным аспектам социальной защиты детства и по системе в целом;

✓ Президент Российской Федерации, подписывающий принятые Федеральным собранием Российской Федерации РФ законы и издающий указы;

✓ Правительство Российской Федерации, принимающее постановления по социальной защите детства;

✓ суды Российской Федерации — Конституционный, Верховный, Высший Арбитражный и народные суды всех инстанций, рассматривающие спорные и проблемные ситуации социальной защиты детства;

✓ министерства и ведомства Российской Федерации, рассматривающие конкретные аспекты социальной защиты детства;

✓ органы власти и управления субъектов Российской Федерации и местного самоуправления;

✓ руководители учреждений и предприятий, издающие нормативные акты по вопросам социальной защиты детей — воспитанников, учащихся, несовершеннолетних сотрудников, детей сотрудников своих учреждений и предприятий.

2. *Программы.* Эта форма характерна для органов социальной защиты детства государственной власти. Широко известна, например, президентская

программа «Дети России», подробно излагающая основные направления деятельности государства по разным аспектам социальной защиты детства.

3. *Планы мероприятий по социальной защите детства.* Например, утвержденный Указом Президента РФ (14.08.95) Национальный план действий в интересах детей в Российской Федерации, определяющий основные направления государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации. Цель Плана - формирование единой государственной политики РФ в интересах детства, определение приоритетных целей и задач по обеспечению выживания, защиты и развития детей и стратегии достижения мер по реализации указанных приоритетов, целей и задач, максимальная реализация положения Конвенции ООН «О правах ребенка».

План действий включает следующие разделы: правовая защита детей; семья как естественная среда жизнеобеспечения детей; безопасное материнство и охрана здоровья детей, питание детей; воспитание, образование и развитие детей; дети, находящиеся в особо трудных обстоятельствах; механизмы реализации плана.

4. *Создание и развитие материальной базы для социальной защиты детства,* мобилизация для этого государственных и негосударственных ресурсов, контроль за расходованием средств, направляемых государственными органами, общественными организациями, трудовыми коллективами и иными источниками на социальную защиту детства.

В арсенале государства, общественных организаций и других субъектов социальной защиты детства имеется целый набор методов, применение которых позволяет добиться нужного результата в социальной защите детей. В числе этих **методов**:

✓ убеждение действующих и потенциальных субъектов социальной защиты детства - руководителей, высокопоставленных должностных лиц, граждан, обладающих высоким социальным статусом и неформальным влиянием, религиозных и общественных деятелей, граждан, имеющих значительные финансовые возможности, в необходимости, престижности и реальных выгодах активного участия в социальной защите детства;

✓ использование авторитета известных и популярных государственных, общественных, религиозных деятелей, выдающихся деятелей науки и культуры, ветеранов войн и труда, победителей международных конкурсов, Олимпийских игр и других популярных мероприятий;

✓ опора на закон и общественное мнение;

✓ стимулирование и поощрение социальной защиты детства;

✓ метод принуждения: при взыскании налогов и алиментов в пользу детей, при реализации права ребенка на наследство и жилплощадь, при защите его права на общение с находящимся в разводе супругом и с другими родственниками, в иных ситуациях;

✓ метод анализа и прогноза в развитии системы социальной защиты детства. Особенно актуален в процессе нормотворчества, регулирующего повседневную жизнь всех детей и категорий детей, особенно нуждающихся в социальной защите, порядок устройства детей, лишенных опеки родителей, содержание и формы работы с детьми, склонными к нарушению общественного порядка и законов.

Необходимым условием правильной организации и эффективного функционирования системы социальной защиты детства является четкое определение ее объекта.

В общем виде *объектом социальной защиты детства* являются дети страны, *то есть лица, не достигшие восемнадцати лет*. Но для решения практических задач социальной защиты детства такого определения недостаточно: в социальной защите действительно нуждаются все дети, но в разной степени и в разных формах.

Определяющую роль в функционировании системы социальной защиты детства играют ее *субъекты*. Основными субъектами российской системы социальной защиты детства являются государство и создаваемые им институты, политические партии, общественные организации, церковь, средства массовой информации, предприятия и учреждения, семья, школа и другие детские учреждения, институт социальных педагогов, граждане с высоким социальным статусом, частные лица, имеющие высокие доходы. Именно эти субъекты определяют содержание, формы, методы функционирования социальной защиты детства и основные направления ее развития.

Ведущую роль в системе субъектов социальной защиты детства, несущей конструкцией всей системы, является *государство*. Оно располагает мощным административным аппаратом, структурами и кадрами социальной защиты детей, финансами и государственными средствами массовой информации.

Специфическая роль в системе социальной защиты детства принадлежит *политическим партиям*. В отличие от государства, они не располагают для этого административными, кадровыми, финансовыми и материальными ресурсами. И, тем не менее, положения о социальной защите детства в разных формах фигурируют в программных документах многих политических объединений. Этот факт создает объективные возможности и предпосылки для вовлечения партий, партийных организаций и отдельных членов партий в конкретную работу по социальной защите детства.

Заметную роль в современной системе социальной защиты детства начинают играть *общественные организации*, в том числе различные общественные фонды: детские, культуры, спорта, молодых талантов и другие, а также профсоюзы.

Практика свидетельствует, что в сочетании и взаимодополнении общественных и государственных структур легче находить приемлемые пути и средства осуществления социальной защиты детства.

После длительного перерыва в число официальных субъектов социальной защиты детства в России вновь возвращается *церковь*. Она стремится довести до детского сознания основные церковные постулаты, призывающие людей к трудолюбию, добру и справедливости, призывает своих прихожан-родителей достойно выполнять родительский долг, оказывает непосредственную помощь детям, попавшим в неблагоприятную жизненную ситуацию. Церковнослужители входят в кабинеты руководителей органов государственной власти и местного самоуправления для постановки вопросов социальной защиты детства.

Трудно переоценить роль и возможности *средств массовой информации* в качестве субъекта социальной защиты детства. Газеты, телевидение, радио и другие средства массовой информации доводят до миллионов взрослых и де-

тей принятые Федеральным Собранием РФ законы, указы Президента РФ, постановления, инструкции и другие документы Правительства России по социальной защите детства в стране.

Некомпенсируемыми возможностями социальной защиты ребенка обладает **семья**. Ни один социальный институт, ни одна организация не способны заменить семью в сфере социальной защиты ребенка, защитить ребенка от житейских невзгод так, как это делает семья, ибо семья обладает наибольшей стабильностью; широкой и естественной сферой общения, наличием мало зависящих от социальных потрясений духовных ценностей. По результатам исследований большинство подростков и юношей видят в семье социальную нишу, где они могут получать помощь в трудную для них минуту. Семейный кодекс Российской Федерации закрепляет обязанность и право родителей защищать интересы детей без дополнительных полномочий.

Важнейшим элементом системы социальной защиты детства является **школа**. До десяти—одинадцати из восемнадцати детских лет ребенок проводит в активном общении со школьными педагогами и одноклассниками. Школа профессионально организует время учащегося, обеспечивает защиту его здоровья, помогает ему выработать режим и образ жизни в соответствии с индивидуальными наклонностями и способностями. Школа помогает учащемуся определить свое место в труднейшей для него сфере — сфере общения, утвердить себя в жизни, завоевать уважение и признание товарищей.

Непременным субъектом современной российской системы социальной защиты детства становится **социальный педагог**.

Социальный педагог призван решать большой комплекс социально ориентированных **задач**:

В сфере учебной деятельности — сделать обучаемого социально компетентным гражданином, знающим свои права и умеющим их защитить.

В сфере общения — научить ребенка разумному и плодотворному общению со сверстниками, учителями, руководителями, новыми людьми.

В сфере самопознания — помочь ребенку разобраться в своем внутреннем мире, выработать умения и навыки самоанализа и самокорректировки.

В сфере непосредственной защиты ребенка от социальных невзгод - освоить основы конституционного, гражданского, семейного, образовательного, трудового, уголовного, процессуального права и в меру целесообразности, с учетом возраста разъяснять их обучаемым,

Ведущую роль в системе социальной защиты детства играет **государство**. Для этого оно имеет кадры, финансы, материальную базу, право издавать законы и другие нормативные правовые акты, а в необходимых случаях применять принуждение.

Целями государственной политики в области социальной защиты детства являются:

✓ осуществление конституционных прав и законных интересов детей, недопущение их дискриминации, упрочение гарантий прав и законных интересов детей, а также восстановление прав в случае их нарушения;

✓ формирование юридических основ гарантий прав и законных интересов ребенка;

✓ содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей;

✓ реализация личности ребенка в интересах общества и в соответствии с традициями народов России, достижениями российской и мировой культуры.

Государственная политика социальной защиты детства основана на следующих принципах:

✓ законодательное обеспечение прав и законных интересов ребенка;
✓ государственная поддержка семьи в целях всестороннего воспитания детей, защиты их прав и интересов, подготовки их к полноценной жизни в обществе;

✓ установление и соблюдение государственных минимальных социальных стандартов качества жизни детей с учетом региональных различий;

✓ ответственность должностных лиц и всех граждан за нарушение прав, законных интересов ребенка и причинение ему вреда;

✓ государственная поддержка органов местного самоуправления, общественных объединений и иных организаций, осуществляющих деятельность по защите прав, законных интересов, социальной защите ребенка.

При формировании и реализации государственной политики и законов Российской Федерации в области социальной защиты детства используются следующие базовые понятия:

✓ *ребенок* — лицо до достижения им возраста 18 лет, то есть совершеннолетия;

✓ *дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации*, — это дети, оставшиеся без попечения родителей; инвалиды; имеющие недостатки в психическом и физическом развитии; жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; из семей беженцев и вынужденных переселенцев; оказавшиеся в экстремальных условиях; жертвы насилия; отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; проживающие в малоимущих семьях; с отклонениями в поведении; жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств;

✓ *социальная адаптация* - процесс активного приспособления ребенка, находящегося в трудной ситуации, к принятым в обществе правилам и нормам поведения, а также процесс преодоления последствий психологической или моральной травмы;

✓ *социальная реабилитация ребенка* — мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем;

✓ *социальные службы для детей* — организации, независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, осуществляющие мероприятия по социальному обслуживанию и социальной защите детей;

✓ *социальная инфраструктура для детей* — система объектов: зданий, строений и сооружений, необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций, оказывающих социальные услуги детям и обеспечивающих их социальную защиту.

Для реализации государственной политики по социальной защите детства ***органы государственной власти России имеют значительные полномочия***, и в их числе:

✓ установление основ федеральной политики в области социальной защиты детства;

✓ выбор приоритетных направлений деятельности по обеспечению прав и законных интересов ребенка, охраны его здоровья и нравственности;

✓ принятие федеральных законов и иных нормативных правовых актов о регулировании прав и свобод ребенка, его социальной защите;

✓ установление государственных минимальных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей;

✓ формирование и реализация федеральных программ защиты прав ребенка и поддержки детства, определение ответственных за их исполнение органов, учреждений, организаций;

✓ финансирование федеральных мероприятий по реализации государственной политики социальной защиты детства за счет средств федерального бюджета, внебюджетных источников и иных не запрещенных законом источников;

✓ установление льгот в целях экономического стимулирования участников мероприятий по реализации государственной политики социальной защиты детства в пределах федеральных ассигнований;

✓ установление порядка судебной защиты и судебная защита прав и законных интересов ребенка;

✓ исполнение международных обязательств Российской Федерации и представительство интересов РФ в международных организациях по вопросам социальной защиты детства.

Органы государственной власти Российской Федерации и ее субъектов осуществляют мероприятия по обеспечению прав детей на отдых и оздоровление, меры по сохранению и развитию учреждений, деятельность которых направлена на отдых и оздоровление детей, а также устанавливают социальные гарантии и льготы по обеспечению отдыха и оздоровления детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе проживающих в экстремальных условиях и на территориях, неблагоприятных в экологическом отношении.

Органы государственной власти принимают меры по защите ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию, в том числе от национальной, классовой, социальной нетерпимости, от рекламы алкогольной продукции и табачных изделий, от пропаганды социального, национального, религиозного неравенства, а также от распространения печатной, аудио- и видеопродукции, пропагандирующей насилие и жестокость, наркоманию, токсикоманию, антиобщественное поведение, от порнографии,

В целях обеспечения здоровья, физической, интеллектуальной, нравственной и психической безопасности детей федеральными законами и законами субъектов Федерации устанавливаются нормативы распространения печатной, аудио-, видео- и иной продукции, не рекомендуемой ребенку для пользования до достижения им возраста 16 лет.

Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, имеют право на особую заботу и защиту со стороны органов государственной власти РФ, органов законодательной и исполнительной власти субъектов Федерации, органов местного самоуправления. Такая забота и защита должна обеспечивать выжи-

вание и развитие детей, их участие в общественной жизни. Государство гарантирует судебную защиту прав этих детей.

В целях социальной защиты детей находящихся в трудной жизненной ситуации, государством создаются соответствующие социальные службы, которые по поручению компетентного органа исполнительной власти, органа местного самоуправления или на основании решения суда в соответствии с государственным минимальным социальным стандартом основных показателей качества жизни детей разрабатывают индивидуальную программу реабилитации ребенка.

Общественные объединения, организации и иные некоммерческие организации, в том числе международные объединения и организации в лице своих отделений в Российской Федерации, осуществляют деятельность по защите прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, законодательством РФ и ее субъектов.

Эти объединения и организации вправе в судебном порядке оспаривать неправомерные ущемляющие или нарушающие права и законные интересы детей, действия должностных лиц, органов государственной власти и учреждений, организаций, граждан, родителей или замещающих их лиц, педагогических, медицинских, социальных работников и других специалистов в области работы с детьми.

Наибольшую защищенность от возможных негативных внешних воздействии ребенок ощущает в *семье*. Практика свидетельствует: ни один социальный институт, ни одна организация не способны в полной мере заменить семью в сфере социальной защиты ребенка.

Наибольшими возможностями социальной защиты ребенка обладает *полная семья*, т.е. когда ребенок живет вместе с обоими родителями, а еще лучше, когда в семье имеются бабушка и дедушка, братья и сестры: практически каждый член семьи в той или иной степени участвует в социальной защите каждого ребенка, делая это бескорыстно, в силу семейной привязанности, и в том числе — биологического семейного инстинкта.

Правовую основу семейных отношений составляет *брак*, юридически оформленный добровольный союз мужчины и женщины, порождающий для них и их детей взаимные права и обязанности. В настоящее время сложилось несколько концепций брака: «гражданский» брак, «открытый» брак, однополый брак, церковный брак и другие. С точки зрения естественного продолжения человеческого рода и социальной защиты детства предпочтителен традиционный для большинства народов мира моногамный брак, т.е. брак одного мужчины и одной женщины. В России узаконен только моногамный брак.

Брак в России заключается в государственных органах записи актов гражданского состояния (ЗАГС). Гражданский брак, т.е. брак без государственной регистрации, практикуется, но юридической силы он не имеет. Дети, рожденные в гражданском браке, никаких юридических прав по отношению к своим фактическим родителям не имеют.

Обязательными условиями заключения брака являются: а) взаимное добровольное согласие вступающих в брак мужчины и женщины и б) достижение ими брачного возраста, т.е. восемнадцати лет. При наличии уважительных

причин, главной из которых обычно признается беременность невесты, органы местного самоуправления могут разрешить вступление в брак по достижении шестнадцати лет, а в отдельных случаях - и раньше.

Тяжело отражается на судьбах детей распад семьи. Ныне распадается до одной трети заключенных браков. Как и при заключении брака, супруги в этом вопросе равноправны, но муж не имеет права возбуждать дело о разводе без согласия жены во время ее беременности и в течение года после рождения ребенка.

В целях социальной защиты детства ныне действующий Семейный кодекс Российской Федерации впервые в истории России сформулировал права детей как самостоятельного субъекта права:

1) *Каждый ребенок имеет право на сохранение своей индивидуальности, признаками которой являются имя, отчество, фамилия и гражданство.*

2) *Ребенок имеет право на семейное воспитание, т.е. жить и воспитываться в семье, ибо никакие общественные формы воспитания с семейным сравниться не могут. Насколько это возможно, ребенок вправе знать своих родителей. Он имеет право проживать со своими родителями, за исключением ситуаций, когда это противоречит его интересам. Ребенок имеет право на заботу со стороны родителей, обеспечение его интересов и уважение его человеческого достоинства. Ребенок имеет право общаться с обоими родителями, дедушкой и бабушкой, братьями и сестрами, иными родственниками, в том числе и в случае расторжения брака между родителями, признания их брака недействительным, их раздельного проживания, а также в случае возникновения экстремальной для ребенка ситуации — ареста, задержания, заключения под стражу, несчастного случая, тяжелой болезни.*

3) *При решении в семье вопросов, затрагивающих интересы ребенка, он вправе выражать свое мнение, а также быть заслушанным в ходе судебного или административного разбирательства. Это право предоставляется ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды. Учет мнения ребенка, достигшего десяти лет, обязателен, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам. Вопросы изменения имени, отчества, фамилии, восстановления родительских прав, усыновления, опеки и попечительства в этом возрасте решаются только с его согласия.*

Каждый ребенок имеет право на защиту своих прав и законных интересов. Обязанности по защите прав ребенка законом возложен на его родителей, законных представителей, органы опеки и попечительства, прокурора и суд.

4) *Полностью дееспособный — совершеннолетний, или вступивший в брак, или эмансипированный, — ребенок имеет право защищать свои права самостоятельно.*

5) *Ребенок имеет право собственности на принадлежащее ему имущество и приносимые им доходы. Он имеет право на получение содержания от своих родителей и других членов семьи.*

Понятие **«обязанности родителей»** включает большой комплекс их обязанностей, как имущественных, так и неимущественных, причем оба родителя несут по отношению к ребенку равные обязанности независимо от места проживания и расторжения брака.

Важнейшей обязанностью родителей является воспитание детей, забота об их здоровье, духовном и нравственном развитии. Из этого вытекает их

обязанность проживать вместе с детьми до 14 лет. Отказ же родителя от личного контакта с ребенком является нарушением обязанностей по его воспитанию. Это не исключает права родителей помещать детей в детские воспитательные или образовательные учреждения, передавать на воспитание другим лицам, как правило, близким родственникам — бабушке, дедушке и другим. Родители в этом случае ответственны за выбор учреждения или родственника, и с них не снимается обязанность по личному воспитанию ребенка, в том числе и ответственность за результаты воспитания. Религиозное воспитание не является обязанностью родителей, это их право. Но, принимая решение о религиозном воспитании, они обязаны предоставить ребенку информацию о разных конфессиях, а когда тот обретет способность сформировать собственное мнение, предоставить ему возможность самому определить свою религиозную принадлежность или быть атеистом.

Родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования. Они свободны в выборе формы образования и образовательного учреждения для ребенка. Они также обязаны создать ребенку необходимые условия для учебы и не вправе препятствовать посещению ребенком образовательного учреждения.

Родители обязаны также обеспечить реализацию и всех других прав ребенка: права на имя, на проживание и воспитание в семье, на общение со всеми родственниками, на принадлежащее ему имущество, на алименты, пенсии и пособия, на разумный досуг и т.д.

Особое место в социальной защите детства занимают *алиментные обязательства перед несовершеннолетними детьми*: получение алиментов влияет не только на уровень материального обеспечения ребенка, но и на полноту реализации всех других социальных возможностей — на здравоохранение, образование, разностороннее развитие и т.д. А судя по тому, что в стране насчитывается несколько сотен тысяч социальных сирот и детей в неполных семьях, вопрос об алиментах на детей является чрезвычайно актуальным.

Алиментные обязательства родителей относятся к разряду алиментных обязательств первой очереди. Родители обязаны предоставлять своим детям содержание независимо от наличия у них других родственников; от того, нуждаются ли дети в алиментах или нет; от наличия у родителей достаточных средств, от совершеннолетия, трудоспособности и гражданской дееспособности родителей.

Ограничение и лишение родительских прав

Не все родители выполняют родительские обязанности надлежащим образом. За ненадлежащее выполнение родительских обязанностей они могут быть подвергнуты следующим санкциям:

- 1) отказ от защиты права, осуществляемого ненадлежащим образом,
- 2) ограничение родительских прав,
- 3) лишение родительских прав.

Отказ от защиты права, осуществляемого родителями ненадлежащим образом, может иметь место в том случае, если такая защита противоречит интересам ребенка. Отказ, например, в возвращении ребенка родителям может противоречить его интересам в силу неблагоприятного поведения родителей — пьянства, наркомании, бродяжничества и т.п., либо в силу объективных об-

стоятельств — болезни родителей, тяжелых материальных условий, наличия других малолетних детей и т.д.

Ограничение родительских прав представляет собой отобрание ребенка у родителей без лишения последних родительских прав. Оно может быть осуществлено по следующим основаниям:

во-первых, если оставление ребенка с родителями опасно для ребенка независимо от воли родителей - в силу психического расстройства, другого хронического заболевания, стечения тяжелых обстоятельств, в результате чего родитель не может полноценно заботиться о ребенке;

во-вторых, если поведение родителей противоправно: они не осуществляют своих родительских обязанностей, злоупотребляют родительскими правами, жестоко обращаются с детьми.

В этих случаях ребенка забирают у родителей и передают на воспитание опекуну или в детское учреждение. Виновные родители предупреждаются: если они не изменят свое поведение, то через шесть месяцев к ним будет предъявлен иск о лишении родительских прав. Если поведение родителей не изменится, то органы опеки и попечительства вправе предъявить им иск о лишении родительских прав до истечения шестимесячного срока.

Ограничение родительских прав осуществляется в судебном порядке и является как бы предупредительной стадией процедуры лишения родительских прав.

Иск об ограничении родительских прав могут предъявить: один из родителей ребенка или другой близкий родственник, орган опеки и попечительства, комиссия по делам несовершеннолетних, образовательное учреждение, прокурор.

Содержание данной санкции включает временное приостановление родительских прав на воспитание детей, на льготы, пособия и алименты. Родителям могут быть разрешены контакты с ребенком, если это не оказывает на него вредного влияния. Сложнее вопрос о контактах ребенка с родителями, невиновными в ненадлежащем выполнении родительских обязанностей, т.е. не способными их исполнять. Поэтому вопрос о контакте детей с родителями в каждом конкретном случае решают их временные попечители, право судебного обжалования такого решения законом не предусмотрено.

Вместе с тем родители по-прежнему обязаны предоставлять своим детям содержание, не утрачивают права на получение от детей в будущем алиментов, сохраняют свое право наследования по закону; за ребенком сохраняется право собственности или пользования жилым помещением и право наследования по закону.

Отмена ограничения родительских прав также производится в судебном порядке. Иск об отмене предъявляется родителем, чьи права были ограничены. Если суд придет к выводу, что основания для ограничения родительских прав отпали, он принимает решение о возвращении ребенка родителю. При отмене ограничения родительских прав все права автоматически восстанавливаются.

Наиболее строгой санкцией к родителям, исполняющим родительский долг ненадлежащим образом, является лишение их родительских прав. Основанием для лишения родительских прав являются следующие обстоятельства.

1. Уклонение от выполнения своих родительских обязанностей. Проявляться оно может по-разному. Это систематическое оставление детей без при-

смотря, в результате чего они могут стать жертвами несчастного случая. Это невыполнение обязанности по содержанию детей, в том числе неуплата алиментов или растрата алиментов и пособий на ребенка. Это и отказ без уважительных причин от проживания совместно с ребенком.

2. Отказ забрать ребенка из родильного, лечебного, воспитательного учреждения. Сюда не относится временный отказ забрать ребенка к себе родителями-беженцами, безработными, не имеющими гражданства, в других социально неблагоприятных ситуациях.

3. Злоупотребление родительскими правами. Оно проявляется в следующих формах: принуждение детей работать на предприятии родителей; запрещение посещать школу; принуждение к участию в религиозной секте, опасной для психического и физического развития ребенка; вовлечение в преступную деятельность, проституцию и наркоманию; эксплуатация ребенка; незаконное расходование имущества, в том числе пенсии, пособия, алиментов ребенка.

4. Жестокое обращение с детьми. Оно может проявляться как в действиях, так и в бездействии родителей, например: физическое насилие — избиение, пытки, лишение свободы; психическое насилие — унижение, запугивание, покушение на половую неприкосновенность ребенка, оставление ребенка без пищи и тепла. Если жестокость родителя содержит состав уголовного преступления, то против него возбуждается уголовное дело. 92

5. Хронический алкоголизм или наркомания родителей. Неправомерные действия в отношении детей такими родителями обычно совершаются в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, т.е. когда родитель не способен контролировать свои действия. Поэтому для лишения алкоголика или наркомана родительских прав может быть достаточным установление самого факта хронического алкоголизма или наркомании.

6. Совершение родителем умышленного преступления против жизни или здоровья ребенка или своего супруга. Непреднамеренное преступление не является основанием для лишения родительских прав.

Лишение родительских прав производится в судебном порядке. Иск об этом могут предъявить второй родитель ребенка, его опекун или попечитель, прокурор, орган опеки и попечительства, комиссия по делам несовершеннолетних, детское учреждение. При лишении родительских прав на родителей не распространяется презумпция невиновности.

В результате лишения родительских прав родители теряют все права, основанные на факте родства с ребенком, в том числе воспитывать ребенка, общаться с ним, представлять интересы ребенка, получать государственные льготы и пособия на ребенка, получать в будущем алименты от ребенка и наследовать его имущество.

Но лишение родительских прав не прекращает алиментной обязанности родителей: она сохраняется до достижения детьми совершеннолетия. Родители могут быть выселены из занимаемого жилого помещения без предоставления им другой жилплощади.

Лишение родительских прав, как правило, сопровождается отобранием ребенка у родителей. Таким образом, родители теряют по отношению к детям все права, но сохраняют ряд обязанностей, дети же сохраняют по отношению к родителям большинство имущественных прав.

Восстановление родительских прав возможно также по суду, если родители представят доказательства того, что их образ жизни изменился и они способны создать своим детям нормальные условия. Восстановление производится по заявлению родителей, лишенных родительских прав. Родительские права восстанавливаются только в интересах ребенка и с обязательным учетом отношения к этому самому ребенку. По истечении шести месяцев после решения суда о лишении родительских прав ребенок может быть усыновлен другим лицом. Если ребенок, достигший 10-летнего возраста, возражает против восстановления родительских прав или если ребенок усыновлен, то восстановление родительских прав невозможно.

Всем детям Российской Федерации законом «Об образовании» гарантируется возможность получения образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям, возраста, состояния здоровья, социального и имущественного положения.

Чтобы учесть все эти и другие особенности детского населения, в России создана достаточно стройная система образования, включающая преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности, сеть реализующих их образовательных учреждений, включающая различные их организационно-правовые формы, типы и виды.

Образовательные программы российской системы образования делятся на две большие группы.

1) *Общеобразовательные программы*, направленные на формирование общей культуры личности, адаптацию личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных программ. Это программы дошкольного, начального, общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

2) *Профессиональные образовательные программы*, направленные на решение задач получения и повышения профессионального и общеобразовательного уровней образования, на подготовку специалистов соответствующей квалификации. Это программы начального, среднего и частично — высшего профессионального образования; наиболее одаренные и старательные дети к совершеннолетию, т.е. к восемнадцати годам, успевают закончить 1—3 курса высшего учебного заведения.

С учетом многообразия пожеланий учащихся и их родителей в Российской Федерации сложилась разнообразная система форм получения детьми образования. Основными типами российских образовательных учреждений являются:

- 1) дошкольные;
- 2) общеобразовательные - начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования;
- 3) учреждения профессионального - начального, среднего и высшего образования;
- 4) подготовительные военно-образовательные учреждения — суворовские училища, нахимовские училища, кадетские корпуса;
- 5) специальные (коррекционные) для обучающихся с отклонениями в развитии;
- 6) учреждения дополнительного образования;

7) учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей);

8) другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

С учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваиваются в следующих формах: в образовательном учреждении — в очной, очно-заочной (вечерней) и заочной формах; семейное образование; самообразование; экстернат.

Несомненным достоинством российской системы образования является единство и преемственность в реализации общеобразовательных программ: ребенок может начать свой учебный процесс на востоке страны, продолжить на Урале и завершить в Европейской части России. Это особенно важно для детей, у которых родители в соответствии с полученной ими специальностью «кочуют» по стране.

Система общего образования детей включает в себя три ступени, соответствующие уровню образовательных российских программ: начальное общее, основное общее и среднее (полное) общее образование. Основное общее образование и государственная аттестация являются обязательными.

Требование обязательности основного общего образования применительно к конкретному обучаемому сохраняет силу до достижения им возраста пятнадцати лет. Предельный возраст обучающихся для получения основного общего образования в общеобразовательном учреждении по очной форме обучения — восемнадцать лет. При согласии родителей и местного органа управления образованием обучающийся, достигший возраста пятнадцати лет, может оставить общеобразовательное учреждение до получения им основного общего образования.

Если обучаемый совершил неоднократные грубые нарушения устава общеобразовательного учреждения, то он может быть исключен из него в возрасте четырнадцати лет. Решение об исключении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, принимается с согласия органов опеки и попечительства.

Общеобразовательные учреждения по договорам и совместно с предприятиями, учреждениями, организациями могут проводить профессиональную подготовку обучающихся в форме дополнительных, в том числе платных, образовательных услуг при наличии соответствующей лицензии.

Профессиональную подготовку несовершеннолетние могут получить в образовательных учреждениях начального профессионального образования и других образовательных учреждениях: межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных мастерских, учебных участках (цехах), а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии, и в порядке индивидуальной подготовки у специалистов, прошедших аттестацию и также имеющих лицензии.

Начальное профессиональное образование дает возможность подростку стать работником квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности и во многих случаях иметь приличный самостоятельный заработок.

Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего

или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования или на первой ступени вузов.

Значительный раздел российского законодательства об образовании детей составляют гарантии их прав на образование.

Все дети — граждане Российской Федерации — имеют право на получение впервые бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального образования, и на конкурсной основе — среднего и высшего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов.

Обучающиеся в образовательных учреждениях по очно-заочной (вечерней) и заочной формам, выполняющие учебный план, имеют право на дополнительный оплачиваемый отпуск по месту работы, на сокращенную рабочую неделю и другие льготы, устанавливаемые российским законодательством.

Содержание и обучение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется в образовательных учреждениях на основе полного государственного обеспечения.

Для детей и подростков с отклонениями в развитии органы управления образованием создают специальные (коррекционные) образовательные учреждения, классы, группы, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество. Финансирование таких образовательных учреждений осуществляется по повышенным нормативам. Дети и подростки с отклонением в развитии направляются в названные учреждения органами управления образованием только с согласия родителей или законных представителей по заключению психолого-педагогической или медико-педагогической комиссии.

Для подростков с девиантным, т.е. общественно опасным поведением, достигших возраста одиннадцати лет, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих особого педагогического подхода, создаются специальные учебно-воспитательные учреждения, обеспечивающие их медико-социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку. Направляются подростки в эти образовательные учреждения только по решению суда.

Для подростков, содержащихся в воспитательно-трудовых и исправительно-трудовых учреждениях, администрацией этих учреждений и государственными органами управления образованием создаются условия для получения основного общего и начального профессионального образования, для профессиональной подготовки, а также для самообразования.

Для детей и подростков, проявивших выдающиеся способности, органы государственной власти могут создавать нетиповые образовательные учреждения высшей категории. Сверхнормативное финансирование таких учреждений осуществляется за счет средств учредителей. Они же определяют критерии отбора детей и подростков и доводят их до сведения общественности.

На органы управления образованием и администрацию образовательных учреждений государством возложена определенная часть заботы о состоянии и укреплении здоровья обучаемых. Органы управления образованием призваны создавать и развивать систему здравоохранения обучаемых, образовательные

учреждения — конкретные условия, гарантирующие охрану и укрепление их здоровья.

В образовательных учреждениях оборудуются кабинеты для медицинских работников широкого профиля и врачей-специалистов. Практикуются периодические приемы врачами-специалистами и массовая диспансеризация обучающихся. Для детей, нуждающихся в длительном лечении, организуются оздоровительные образовательные учреждения, в том числе санаторного типа.

Учебная нагрузка, режим занятий обучающихся определяются уставом образовательного учреждения на основе рекомендаций, согласованных с органами здравоохранения. В соответствии с медицинскими показаниями для отдельных категорий детей и подростков занятия могут проводиться образовательными учреждениями на дому или в лечебных учреждениях.

Во всех случаях медицинское обслуживание обучающихся обеспечивают органы здравоохранения, но помещение с соответствующими условиям для работы медицинских работников обязано предоставить образовательное учреждение.

Организация питания в образовательном учреждении возлагается органами местного самоуправления на образовательное учреждение и организации общественного питания. Место для питания обучающихся обеспечивает образовательное учреждение в учебном корпусе или в отдельно стоящем здании. Инфляционный рост расходов на питание обучающихся в соответствии с федеральным законом «Об образовании» полностью компенсируется государством.

Ответственность за создание необходимых условий для учебы, труда и отдыха обучающихся несут должностные лица образовательного учреждения в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставом данного учреждения.

Основной формой вступления подростка в трудовые отношения является заключение трудового договора. Заключение такого договора допускается с лицами, достигшими шестнадцати лет. В случаях получения основного общего образования либо оставления общеобразовательного учреждения трудовой договор могут заключать лица, достигшие возраста пятнадцати лет.

С согласия одного из родителей, опекуна, попечителя и органа опеки и попечительства трудовой договор может быть заключен с учащимся, достигшим возраста четырнадцати лет, для выполнения в свободное от учебы время легкого труда, не причиняющего вреда их здоровью и не нарушающего процесса обучения.

В целях предотвращения негативного влияния некоторых форм труда на неокрепший организм подростка **законом установлен ряд ограничений на использование детского труда.**

Запрещается применение труда несовершеннолетних на работах с вредными или опасными условиями труда, на подземных работах, на работах, выполнение которых может причинить вред их здоровью и нравственному развитию.

Запрещено привлечение подростков к игорному бизнесу, работе в ночных клубах и кабаре, к производству, перевозке и торговле спиртными напитками, табачными изделиями, наркотическими и токсическими препаратами.

Запрещается переноска и передвижение несовершеннолетними тяжестей, превышающих установленные для них предельные нормы.

Перечень работ, на которых запрещается применение труда несовершеннолетних, а также предельные нормы тяжести, утверждаются в порядке, установленном Правительством РФ с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений.

Лица в возрасте до восемнадцати лет принимаются на работу только после предварительного обязательного медицинского осмотра, и в дальнейшем до достижения восемнадцати лет ежегодно подлежат обязательному медицинскому осмотру за счет работодателя.

Работников до восемнадцати лет запрещается направлять в служебные командировки, привлекать к сверхурочной работе, работе в ночное время, в выходные и нерабочие праздничные дни, за исключением творческих работников средств массовой информации, организаций кинематографии, театральные и концертные организации, цирков и иных лиц, участвующих в создании и исполнении произведения, профессиональных спортсменов в соответствии с перечнями профессий, устанавливаемыми Правительством РФ.

Расторжение трудового договора с несовершеннолетними работниками по инициативе работодателя, за исключением случая ликвидации организации, помимо соблюдения общего порядка допускается только с согласия соответствующей государственной инспекции труда и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

В целом эти *особенности трудоустройства несовершеннолетних определяются Трудовым кодексом РФ*, иными федеральными законами, коллективным договором и соглашениями: генеральным, региональным, отраслевым (межотраслевым), территориальным и иными.

Деятельность социального педагога включает помощь ребенку в его развитии, образовании, формировании личности и профессиональном становлении, в его интеграции в общество, в защите его прав и законных интересов.

Важной составляющей деятельности социального педагога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских и педагогических механизмов, преодоление и предупреждение негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.

Для успешной реализации целей педагогического воздействия *социальный педагог должен хорошо знать особенности развития воспитуемого и среду, в которой он развивается*. Поскольку ребенок зачастую не способен сам оценить, осознать свои проблемы и объяснить их социальному педагогу, тот часто оказывается перед необходимостью самостоятельно выявлять факторы, негативно влияющие на ребенка, чтобы помочь ему.

Социальный педагог должен знать и уметь применять различные диагностические методики — педагогические, психологические, социальные и другие, а в случае необходимости — обращаться за помощью к специалистам. Для этого ему полезно иметь справочные сведения по микрорайону, населенному пункту, региону, куда педагог или ребенок (в сопровождении взрослого) может обратиться. Полезно, в частности, иметь сведения о центрах социальной помощи семье и детям, учреждениях допрофессиональной подготовки и профессионального образования, детских организациях досуга, службе занятости, учреждениях специализированной помощи, психолого-социальных подростково-

вых центрах, телефонах доверия, социальных приютах для детей и подростков, центрах временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей и т.п.

Социальный педагог должен уметь прогнозировать условия, обеспечивающие оптимальное развитие ребенка, профессионально выбирать методы и средства достижения желаемых результатов.

В основе целей, содержания и форм работы социального педагога — реализация положений Конвенции Организации Объединенных Наций «О правах ребенка», в том числе его права на жизнь и здоровое развитие, на образование и свободное выражение своих взглядов, права жить и воспитываться в семье, его имущественных и других прав, провозглашенных Конвенцией и национальным законодательством.

Социальный педагог участвует в разработке и реализации социальных проектов и программ, частных инициатив в области социальной защиты детства, поддержки детей, находящихся в особо трудных жизненных обстоятельствах, уменьшения детской беспризорности, преодоления детского девиантного поведения, улучшения физического и психического здоровья детей, повышения их образовательного уровня.

В деятельности социального педагога можно выделить следующие основные **функции**.

Воспитательная — предполагает целенаправленное воздействие на поведение и деятельность детей, возможно более полное использование в воспитательном процессе средств и возможностей общества, воспитательного потенциала микросреды и возможностей самой личности как субъекта воспитательного процесса.

Организаторская — организация той или иной деятельности в Целях социальной защиты детей, влияние на содержание их быта, Досуга, помощь в профессиональной ориентации и трудоустройстве, координация деятельности подростковых объединений и организаций детей с образовательными, медицинскими, культурными, спортивными, правовыми учреждениями, обществами и благотворительными организациями.

Прогностическая — прогнозирование, программирование, проектирование, планирование процесса социального развития конкретного микросоциума, деятельности различных институтов, участвующих в социальном формировании личности.

Посредническая — организация и поддержание связи между детьми и взрослыми, между семьей и государственными службами, организациями и учреждениями; влияние на взаимодействие между организациями и социальными институтами, на социальную политику в конкретном микрорайоне, районе, населенном пункте.

Охранно-защитная — как можно более широкое использование арсенала правовых норм для защиты прав и законных интересов детей, помощь в применении государственного принуждения и реализации юридической ответственности лиц, допустивших прямое или опосредованное противоправное воздействие по отношению к детям.

Профилактическая и социально-терапевтическая — предусматривайте и приведение в действие социально-правовых, юридических, психологических и других механизмов предупреждения и преодоления негативных влияний, ока-

вание помощи подросткам в период их социального и профессионального определения.

Организационно-коммуникативная — способствование вовлечению добровольных помощников из местных жителей в социально-педагогический процесс, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты; сосредоточение информации и способствование взаимодействию различных социальных институтов в их работе с детьми.

Коррекционно-реабилитационная — помощь ребенку с отклонениями в физическом или психическом развитии, находившемуся длительное время вне родительского воздействия, тепла и заботы, побывавшему в экстремальной ситуации. Устранение или максимальное сокращение имеющихся недостатков развития, а также последствий негативных и стрессовых ситуаций в жизни ребенка.

В настоящее время сложились следующие специализации социальных педагогов.

Социальный педагог — специалист по работе с детьми и подростками, проживающими на территории микрорайона, района, города.

Особое внимание он уделяет развитию детских социальных инициатив, способствует включению подростков в решение социальных проблем обслуживаемой территории, созданию корпуса своих помощников.

Социальный педагог — специалист по работе с сельскими детьми. Желательно, чтобы он был специалистом широкого профиля, имел значительный жизненный опыт, был авторитетным и уважаемым местным жителем, хорошо знающим образ жизни, специфику, психологию и традиции сельского населения.

Социальный педагог - специалист по организации детского и подросткового досуга. Он специализируется на организации социокультурной деятельности детей и родителей, отдавая предпочтение семейным формам досуга, совместному времяпрепровождению детей и родителей.

Социальный педагог-валеолог - специалист по охране здоровья детей. Главная его забота — сохранение и укрепление здоровья вверенных ему ребят, повышение их жизненной активности, включение в физкультурную, спортивно-оздоровительную деятельность. В организации медико-оздоровительной работы приоритет отдается также семейным формам.

Социальный педагог-эколог. Специализируется на организации экологической и природоохранительной деятельности детей и взрослого населения обслуживаемой территории. Приоритетным направлением его деятельности является организация движения в защиту окружающей среды, экологическое образование детей и взрослых.

Социальный педагог по проблемам занятости подростков. Он организует профориентационную деятельность среди подростков, заботится о создании и бронировании разнообразных рабочих мест для молодежи, оказывает консультационную поддержку подросткам, ищущим работу, содействует их трудоустройству и профессиональной адаптации. Особое внимание уделяет внешкольной трудовой деятельности детей и способствует развитию семейных форм трудовой деятельности.

Социальный педагог-этнолог. Специализируется на организации этнокультурной работы по возрождению и закреплению прогрессивных народных,

национальных традиций, обычаев, народного творчества, народных промыслов и ремесел. Отдает приоритет восстановлению традиционных форм общения, способствует развитию форм досуга, ремесленных промыслов, труда и строительства, присущих данному этносу.

Социальный педагог-дефектолог. Специализируется на оказании профессиональной коррекционной помощи детям, имеющим отклонения в умственном и физическом развитии, обучающимся в образовательных учреждениях, специализированных школах или на дому, а также — родителям и другим членам семей этих детей.

Социальный педагог — специалист по работе с детьми-инвалидами, в том числе имеющими отклонения в умственном развитии. Этот педагог особое внимание уделяет организации межличностного общения детей-инвалидов и здоровых детей, различным видам адаптации детей-инвалидов к окружающей среде. Он работает также с родителями и другими членами семей детей-инвалидов.

Социальный педагог - специалист по работе с подростками, склонными к правонарушениям. Область его деятельности — дети, нарушающие общепринятые нормы поведения. Особое внимание он уделяет работе по предупреждению противоправной деятельности подростков и реабилитации подростков-правонарушителей, организации их социально полезной деятельности, оздоровительной и воспитательной работы с ними, созданию условий для их нормального быта, труда и досуга.

Для всех видов специализации социальных педагогов общими являются следующие **должностные обязанности:**

✓ **социально-информационная помощь,** направленная на обеспечение детей информацией по вопросам социальной заботы, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг;

✓ **социально-правовая помощь,** направленная на соблюдение прав человека и конкретного ребенка, содействие в реализации правовых гарантий различным категориям детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым и гражданским вопросам;

✓ **социально-реабилитационная помощь,** направленная на оказание реабилитационных услуг в центрах, комплексах, службах и других учреждениях по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья нуждающихся в ней детей;

✓ **социально-экономическая помощь,** направленная на оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, на материальную поддержку сирот и выпускников детских домов;

✓ **медико-социальная помощь,** направленная на уход за больными детьми и профилактику их здоровья, профилактику алкоголизма и наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей «группы риска»;

✓ **социально-психологическая помощь,** направленная на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в котором развивается ребенок, устранение негативных воздействий дома, в школьном коллективе, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личном самоопределении;

✓ *социально-педагогическая помощь*, направленная на создание необходимых условий для реализации права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций, порождающих безпризорность и безнадзорность, на обеспечение развития и воспитание детей в семьях «группы риска».

Для реализации своих должностных обязанностей и профессиональных умений **социальный педагог наделен широким кругом прав**, и в том числе:

✓ **представлять и защищать** интересы своих клиентов в органах государственной и муниципальной власти;

✓ **вести государственную и частную социальную практику** при наличии соответствующего диплома или сертификата;

✓ **собирать информацию**, необходимую для профессиональной деятельности, проводить социологические опросы и диагностические обследования;

✓ **делать официальные запросы** в государственные учреждения и общественные организации по существу социальных проблем подведомственных детей и их семей;

✓ **информировать представителей власти** и государственные органы о проблемах в сфере своей социально-педагогической деятельности;

✓ **вносить предложения** на предприятия, в организации и учреждения, коммерческие структуры и общественные формирования о поощрении родителей, семей, своих помощников за социальные инициативы и активность;

✓ **вести работу по пропаганде** опыта семейного воспитания, социально-педагогической работы, используя средства массовой информации;

✓ **возглавлять общественные объединения граждан**, направленные на решение конкретных социальных проблем, по месту жительства, учебы и работы;

✓ **способствовать правовому регулированию** взаимоотношений детских организаций и объединений с различными государственными и общественными структурами.

Участвуя в социальной защите детей, **социальному педагогу приходится выполнять самые различные социальные роли**, и в их числе:

✓ роль **посредника**, т.е. связующего звена между ребенком и социальными службами;

✓ роль **защитника**, т.е. специалиста, защищающего права и законные интересы ребенка в различных инстанциях;

✓ роль **участника совместной деятельности**, побуждающего подопечного к действию, к социальной инициативе, к самостоятельному решению проблем;

✓ роль **духовного наставника**, осуществляющего социальный патронаж, заботу о формировании нравственных, общечеловеческих ценностей в обществе;

✓ роль **социального терапевта**, содействующего подопечному в контактах с соответствующими специалистами, помогающего в разрешении конфликтных ситуаций;

✓ роль **эксперта**, подтверждающего права подопечного и определяющего методы допустимого педагогического вмешательства в решение его проблем.

Рассмотрим **основные методы работы социального педагога**.

В социальной педагогике *методы* — это систематизированный свод правил, позволяющий вести социально-педагогическую деятельность разумно, целесообразно, а главное — эффективно.

1.Метод стимулирования интереса и приобщения к действию. Целью этого метода является формирование у воспитуемых установки и стремления к участию в определенной социально полезной деятельности. Реализация метода в воспитательном процессе способствует вовлечению в воспитательный процесс и самого воспитуемого, активизирует его внимание, восприятие, эмоции, мышление. Это способствует, в свою очередь, приобретению знаний и формированию таких сторон личности, как желание, стремление и др. Посредством рассматриваемого метода социальный педагог формирует у воспитуемого установки на определенную деятельность и цели, связанные с этой деятельностью, стремление самостоятельно преодолевать свои социальные проблемы.

2.Метод репродукции. Целью и результатом этого метода является практическое осуществление организованной педагогом деятельности. Специфическими приемами этого метода являются поручение, упражнение, «взрыв», поддержка, традиция, требование, поощрение.

3.Метод закрепления и обогащения. Реализация этого метода способствует дальнейшему формированию и развитию у воспитуемого необходимых качеств личности, активизирует самостоятельные усилия воспитуемых, стимулирует их самоорганизацию.

Обогащению социального опыта детей способствуют такие приемы, как планирование, целеполагание, самоконтроль, корректировка действий и отношений, оценка результатов и др. Это приводит к повышению уровня самостоятельности, усложнению мыслительной деятельности, умению действовать в зависимости от достигнутого уровня социального воспитания.

Главный результат метода - дальнейшее совершенствование личностных качеств, позволяющих воспитуемым справляться с жизненными проблемами.

4.Информационный метод. Это вид социального воздействия, предполагающий вооружение воспитуемых необходимой информацией о том, как им следует думать и поступать. Реализация метода предполагает: беседы на научно-популярные, правовые, этические и другие темы; прослушивание радиопередач, просмотр кинофильмов и телепередач, экскурсии и другие формы информирования.

5.Метод индивидуальной социальной помощи. Предметом этого метода обычно является бедственное положение в социально-психологическом плане семьи, детей, конкретного ребенка: отчужденность, педагогическая запущенность и отклоняющееся поведение подростков, склонность к правонарушениям, алкоголизму, наркомании и т.п.

Реализация этого метода требует глубокого социального анализа ситуации. Ведущим направлением деятельности социального педагога в этом случае является оказание помощи подростку в решении его социальных проблем, побуждение ребенка и членов его семьи разобраться в проблеме и справиться с негативной жизненной ситуацией.

Для эффективности индивидуального общения с ребенком и другим членом семьи особенно важны навыки различных форм индивидуальной беседы и диалога.

6. Метод групповой социально-педагогической терапии. Смысл метода — помочь детям через наполненные определенным смыслом групповые переживания поднять свою социальную дееспособность, лучше понять и приобрести к решению личных, групповых, общественных проблем. Основу метода составляют междисциплинарные исследования малых групп педагогами, социологами, психологами и другими специалистами. Результаты исследований используются при передаче детям группового опыта для развития их физических и духовных сил, формирования разумного социального поведения.

7. Метод семейной терапии. Объектом этого метода является проблемная в социальном плане семья. Такими проблемами могут быть бесцеремонное вмешательство родителей и других членов семьи во внутренний мир ребенка; несообразное воспитание, игнорирующее необходимые условия развития ребенка; неразумные физические наказания детей, вызывающие у них стрессы, страх и противодействие необходимой дисциплине; отсутствие взаимопонимания и взаимопомощи между супругами; неблагоприятная обстановка в семьях, где один из родителей оказывается неродным или в одиночку воспитывает ребенка.

Объектом семейной терапии выступает вся семья и отдельные ее члены. Специалисту, занимающемуся семейной терапией, необходима фундаментальная методическая подготовка, практический опыт индивидуальной и групповой терапии, достаточная компетентность в области диагностики психических заболеваний и нормативно-правовая осведомленность.

8. Метод содействия и творчества. Главная цель метода - доведение развития воспитательного процесса до самого высокого уровня - осознанности и активного участия в нем самих воспитуемых. Реализуя этот метод, социальный педагог способствует развитию самостоятельности воспитанников через организацию их деятельности, помогает формированию межличностных отношений в социуме, осуществлению воспринятой ими цели.

Творчество воспитуемых в разной степени проявляется на протяжении длительного периода — от постановки цели до оценки результатов. В этом процессе используются изучение потребностей и состояния, обсуждение в форме беседы и дискуссии, перераспределение обязанностей, личные комплексные планы, авторские и взаимные характеристики, критика и самокритика.

В результате процесс воспитания плавно переходит в самовоспитание, но только при условии достижения высшей результативности применяемых методов социального воспитания, когда параллельно с деятельностью социального педагога у воспитуемого возникает и крепнет установка на самовоспитание.

Вопросы для самоконтроля

1. Что в себя включает понятие «социальная защита населения»?
2. Какие категории граждан нуждаются в социальной защите со стороны государства?
3. Что является источниками финансирования социальной защиты населения?

4. Сформулируйте основные тенденции развития системы социальной защиты детства современной России.
5. Сформулируйте определение системы социальной защиты детства в Российской Федерации.
6. Перечислите основные направления российской системы социальной защиты детства.
7. На каких принципах базируется российская система социальной защиты детства?
8. Назовите основные субъекты социальной защиты детства.
9. Какова роль государства в социальной защите детства?
10. Что является объектом социальной защиты детства?
11. Каковы основные формы и методы социальной защиты детства?
12. Назовите основные цели государственной политики Российской Федерации в области социальной защиты детства.
13. Какие категории детей особенно нуждаются в социальной защите?
14. Какие возможности предоставляет государство детям в области защиты прав и законных интересов?
15. Как обеспечиваются права детей по охране здоровья? В сфере труда?
16. Какие функции семьи выполняет семья в области социальной защиты детства?
17. Какие права в семье имеют несовершеннолетние дети?
18. Какие обязанности по отношению к детям несут их родители?
19. По каким основаниям родители могут быть лишены родительских прав?
20. Назовите основные виды образовательных программ для несовершеннолетних граждан.
21. Какие дополнительные образовательные услуги могут оказывать обучающимся образовательные учреждения?
22. Назовите основные функции образовательных учреждений в области охраны и укрепления здоровья несовершеннолетних обучающихся.
23. Какие ограничения обязан соблюдать работодатель при организации труда несовершеннолетних?
24. Охарактеризуйте деятельность социального педагога в области социальной защиты детства.

Литература

1. Варывдин В.А., Клемантович И.П. Управление системой социальной защиты населения. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
2. Савинов А.Н., Зарембо Организация работы органов социальной защиты населения. – М.: Мастерство, 2001.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ И СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Качество теоретической подготовки студентов определяется действительностью полученных ими на лекциях теоретических знаний. Причем для студента важно не столько умение воспроизводить знания, теории, идеи, сколько уметь применять их на практике; необходим «перевод» теоретических знаний в практику реальной социально-педагогической деятельности. Для этого в программе изучения курса «Социальной педагогики предусмотрена система практических и семинарских занятий. Основные задачи таких заданий:

- закрепление у студентов системы знаний по изучаемой теме, специальная работа над социально-педагогическими понятиями;
- формирование системного подхода к изучению социально-педагогических явлений;
- развитие научного подхода к изучению, овладению и самостоятельной разработке методики и технологии социально-педагогической деятельности;
- овладение конкретными способами, необходимыми социальному педагогу для самостоятельного конструирования и организации социально-педагогической деятельности;
- овладение навыками самостоятельной работы при освоении курса социальной педагогики;
- формирование эмоционально-положительного отношения студентов к изучаемому курсу и дальнейшей профессиональной деятельности.

Семинар - это особая форма учебно-теоретических занятий, которая служит дополнением к лекционному курсу. Семинар обычно посвящен детальному изучению отдельной темы и, в отличие от лекции.

Отличительной особенностью семинара как формы учебных занятий является активное участие самих студентов в объяснении вынесенных на рассмотрение проблем, вопросов; преподаватель, давая советы студентам, возможность свободно высказываться по обсуждаемому вопросу, только помогает им правильно построить обсуждение. Такая учебная цель семинара требует, чтобы студенты были хорошо подготовлены к нему. В противном случае семинар не будет действенным и может превратиться в скучный обмен вопросами и ответами между преподавателями и студентами.

Семинары могут быть различными как по содержанию, так и по построению, организации работы. На семинарах обсуждаются заранее поставленные вопросы. Студенты заблаговременно знакомятся с планом семинарских занятий и литературой, рекомендуемой для изучения данной темы, чтобы иметь возможность подготовиться к семинару.

Семинары также подразумевают обсуждение докладов или рефератов.

При подготовке к семинару:

- проанализируйте тему семинара, подумайте о цели и основных проблемах, вынесенных на обсуждение.
- внимательно прочитайте материал, данный преподавателем по этой теме на лекции;
- изучите рекомендованную литературу, делая при этом конспекты прочитанного или выписки, которые понадобятся при обсуждении на семинаре;

- постарайтесь сформулировать свое мнение по каждому вопросу и аргументированно его обосновать;

- запишите возникшие во время самостоятельной работы с учебниками и научной литературой вопросы, чтобы затем на семинаре получить ответы.

В процессе работы на семинаре:

- внимательно слушайте выступления других участников семинара, старайтесь соотнести, сопоставить их высказыванию со своим мнением;

- активно участвуйте в обсуждении рассматриваемых вопросов, не бойтесь высказывать свое мнение, но старайтесь, чтобы оно было подкреплено убедительными аргументами;

- если вы не согласны с чьим-то мнением, смело критикуйте его, но помните, чтобы критика была обоснованной и конструктивной, т.е. нести в себе какое-то конкретное предложение в качестве альтернативы;

- после семинара кратко сформулируйте окончательные правильные ответы на вопросы, которые были сформулированы.

Семинар помогает студентам глубоко овладеть учебным предметом по социальной педагогике, способствует развитию у них самостоятельно работать с учебной литературой, освоению ими методов научной работы и приобретению навыков научной аргументации, научного мышления.

Практические занятия – одна из форм учебной работы, которая ориентирована на закрепление изученного теоретического материала, его более глубокое усвоение и формирование умения применять теоретические знания в практических, прикладных целях. Особое внимание на практических занятиях уделяется выработке учебных и профессиональных навыков. Такие навыки формируются в процессе выполнения конкретных заданий – упражнений, задач и т. – под руководством и контролем преподавателя.

Готовясь к практическому занятию, тема которого всегда заранее известна, студент должен освежить в памяти теоретические сведения, полученные на лекциях и в процессе самостоятельной работы, подобрать необходимую учебную и справочную литературу. Только это обеспечит высокую эффективность практических учебных занятий.

Каждая тема семинарского или практического занятия заканчивается списком предлагаемых тем рефератов, которые студенты выполняют самостоятельно либо перед подготовкой к семинарскому занятию, либо после него.

Важное занятие в процессе профессионального становления социального педагога имеет специальная работа над понятиями, социально-педагогическими идеями. Поэтому в каждой теме семинарского или практического занятия даны определения основных понятий, которые выбраны из различных источников, словарной или энциклопедической литературы.

Знакомство с планами семинарских и практических занятий позволяет студентам выбрать, какую форму они хотели бы рассмотреть на практике: семинар по осмыслению и углублению теоретических знаний, семинар-диспут или практические занятия по решению практических задач или упражнений. Могут быть предложены и другие формы проведения, например, круглые столы, сюжетно-ролевые игры, просмотр аудиовидеозаписей и их обсуждение, разработка различных социально-педагогических задач и их использование на практических занятиях.

**Тема: Социальная педагогика как отрасль интегративного знания.
История социальной педагогики и социальной работы**

Практическая работа № 1.1 «Место социальной педагогики в системе наук о человеке»

Основные понятия:

1. Развитие – это реализация имманентных (внутренне присущих) задатков, свойств человека.

2. Социализация – это усвоение и воспроизводство культурных норм и ценностей, а также самореализация и саморазвитие в том обществе, в котором он живет.

3. Социальная педагогика – это отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание как социальный институт, т.е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.)

4. Социальная работа – профессиональная деятельность по оказанию помощи человеку, группам, с тем, чтобы улучшить их социальное положение.

5. Социально-педагогическая деятельность – социальная работа, включающая педагогическую деятельность, направленную на помощь человеку в организации себя, своего психологического состояния, на установление нормальных отношений в семье и обществе.

6. Природосообразность – воспитание, обучение и социализация ребенка должны исходить и строиться на основе законов физического и психического развития человека.

7. Культуросообразность – процесс воспитания и социализации ребенка должен исходить и строиться на основе духовной и материальной культуры данного общества и народа.

8. Гуманизм – система воззрений, признающая ценность ребенка как личности, характеризующаяся защитой ее достоинства и свободы, считающая благо человека основным критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства и справедливости – нормой отношений между людьми.

1. Проанализируйте приведенные ниже определения социальной педагогики.

*«Социальная педагогика – это отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание как социальный институт, т.е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.)»
(А.В.Мудрик)*

«Социальная педагогика рассматривает цели, содержание, способы и средства воспитания человека, влияние на поведение и отношение человека в обществе в широком спектре социальных взаимодействий, в различных условиях социальной жизни, среды.

Социальная педагогика как область практической социальной деятельности всегда рассматривает эти проблемы в конкретных, определенных культурно-исторических условиях жизни общества, конкретизирует положения общей педагогики в личностно-средовом контексте. Как наука в структуре гуманитарного образования, социальная педагогика призвана заложить основы педагогического мышления, сформировать способности и умения принимать в социальной практике наиболее эффективные (с точки зрения педагогической целесообразности) решения, адекватные конкретным личностно-средовым ситуациям и позволяющие привести в движение реальные механизмы развития социальных инициатив, творческой активности человека». (В.Г.Бочарова)

«Социальная педагогика – это наука о воспитательных влияниях социальной среды». (В.Д.Семенов)

«Социальная педагогика – это научная дисциплина, раскрывающая функцию общей педагогики и исследующая воспитательный процесс во всех возрастных группах». (Х.Мискес)

«Смысл социальной педагогики – помощь молодежи в быстрой адаптации к социальной системе, противостояние негативным отклонениям от норм поведения». (Е.Молленхауэр)

«Социальная педагогика исследует проблемы интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа». (П.Наторп)

2. Докажите, что социальная педагогика – интегративная наука.

3. Каков объект и предмет исследования социальной педагогики?

4. Раскройте сущность разделов социальной педагогики как отрасли интегративного знания. (См. схему). Каким образом разделы социальной педагогики связаны между собой?

5. Дайте определения категориям социальной педагогики (заимствованным и собственным). Сравните их с категориями общей педагогики (см.таблицу).

6. Сравните понятия «педагогическая деятельность» и «социально-педагогическая деятельность».

7. Раскройте сущность понятия «социальная работа» как вид деятельности. Раскройте взаимосвязь социальной педагогики и социальной работы.

8. Проанализируйте функции и задачи социальной педагогики.

9. Сравните характеристику принципа природосообразности в трудах Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинского: что общего и какие различия вы видите в этих трудах?

Я.А.Коменский: *«Поскольку каждому близко к сердцу благо его потомства, а руководителям человеческих дел в политическом и церковном управлении – благополучие человеческого рода, постольку пусть все примут меры, чтобы начинать насаждать, подрезать, орошать и разумно формировать небесные растения для достижения хороших успехов в науке, нравственности и благочестия».*

И.Г.Песталоцци: *«Независимо от сословия и положения человека, поистине хороший метод воспитания должен из неизменных, всеобщих задатков и сил человеческой природы. Такой метода воспитания дает ребенку, не знающему, где ему голову приклонить, возможность усвоить и освоить исходные*

начала мышления, чувства и действия. Придерживаясь этой нити, ребенок будет в состоянии самостоятельность достичь общего развития своих сил и задатков».

К.Д.Ушинский: *«Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и болезни среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные силы грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, - а средства эти громадны!»*.

12. Сравните принцип культуросообразности в высказываниях А.Дистервега и К.Д.Ушинского: что общего и какие отличия вы видите в этих высказываниях?

А.Дистервег: *«Всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать культуросообразно».*

К.Д.Ушинский: *«Есть только одна общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью ... воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа ... Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание божие на земле, и воспитанию только остается черпать из этого богатого и чистого источника».*

13. В чем сущность принципа гуманизма? Каковы особенности реализации принципа гуманизма в социальной педагогике?

Тема: Методы социально-педагогического исследования

Практическая работа № 1.2. «Методы социально-педагогического исследования».

Основные понятия

Социально-педагогическое исследование – процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях социализации ребенка, теории и истории социальной педагогики, методики и технологиях социально-педагогической деятельности.

1. Сущность научного исследования, его отличительные признаки.
2. Какова специфика социально-педагогического исследования?

3. Эмпирические и теоретические знания в социально-педагогическом исследовании.
4. Этапы проведения социально-педагогического исследования.
5. Понятийный аппарат исследования.
6. В чем сущность понятия «метод исследования»?
7. Системный подход как основа социально-педагогического исследования.
8. Охарактеризуйте методы эмпирического исследования.
9. Охарактеризуйте методы теоретического исследования.
10. Использование социологических методов в деятельности социального педагога.

Тема: История развития социальной педагогики как науки

Семинарское занятие № 1.3. «История развития социальной педагогики как науки»

Основные понятия

1. Благотворительность – оказание частным лицам или организациям безвозмездной помощи нуждающимся людям или социальным группам населения.

2. Милосердие – готовность помочь кому-либо или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия.

1. Сущность понятий «милосердие» и «благотворительность».
2. Основные формы социальной помощи детям в Древней Руси в IX-XVII вв.
3. Формирование государственного презрения детей с XVII до первой половины XIX в.
4. Система социальных служб помощи детям в начале XX века.
5. Изменение отношений государства к благотворительности и милосердию после революции 1917 г.
6. Раскройте исторические этапы развития социальной педагогики. Каковы особенности развития социальной педагогики как области научного знания в России?
7. Составьте таблицу «Основные этапы истории социальной педагогики». Подготовьте сообщение деятельности П.Наторпа, Ф.А.Дистервега, ДЖ.Дьюи (на выбор).
8. Как связаны между собой развитие благотворительности и введение в России профессии «социальный педагог»?

Литература

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М., 2001.
2. Теория и методика социальной работы. Под редакцией П.Д.Павленок. – М., 1993.
3. Вульф Б.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания. // Педагогика. – 1992. - № 5,6.
4. История социальной педагогики. /Под общ.ред. М.А.Галагузовой. – М.: «Владос», 2000.

5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 2000.
7. Социальная педагогика / Под.общ.ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

Тема: Сущность и задачи социализации

Основные понятия

1. развитие – это реализация имманентных задатков, свойств человека.
2. социализация – это процесс усвоения и воспроизводства культурных норм и ценностей, а также саморазвитие и самореализация человека.
3. фактор социализации - условие протекание процесса социализации
4. агент социализации – лица, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает социализация человека.
5. институт социализации - учреждение, оказывающее социализирующее влияние на человека.
6. фактор социализации - условие протекание процесса социализации

Практическая работа № 2.1. «Социализация как социально-педагогическое явление»

1. Раскройте сущность понятия «социализация»
2. Проанализируйте различие подходов к понятию «социализация» в концепциях, разработанных учеными.
3. Охарактеризуйте и обоснуйте основные составляющие процесса социализации.
4. Этапы социализации.
5. Дайте характеристику особенностей предшкольного возраста (1-3 лет); дошкольного возраста (3-6 лет); младшего школьного возраста (6-10 лет); подросткового возраста (10-15 лет).
6. Проанализируйте особенности социализации в разные возрастные периоды.

Практическая работа № 2.2. «Сущность процесса социализации»

1. Раскройте сущность задач социализации.
2. Проанализируйте группы задач: естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические – на каждом этапе социализации.
3. Проанализируйте выполнение задач ребенком в процессе социализации
4. Агенты и институты социализации.
5. На примере некоторых этапов социализации покажите, какие агенты и институты влияют на развитие ребенка.
6. Охарактеризуйте понятия «социализированность» и «воспитанность».
7. Задача: В романе «Собачье сердце» М.Булгаков описывает процесс превращения собаки в человека, сначала физический – через операции на мозге, а затем – социальный, названный очеловечиванием. А мы назвали бы его социализацией.

Прочтите роман и определите, в чем состояла эта социализация: как усваивались культурные нормы поведения, как усваивались социальные нормы.

Шариков хорошо аргументирует свою речь, знает о правах человека (го-мункула), кровнородственных отношениях, паспорте и прописке и о многом другом. О чем именно?

Практическое занятие № 2.3. «Механизмы и факторы социализации»

1. Механизмы социализации
2. Работая в микрогруппах, дайте характеристику факторов социализации. Докажите их влияние на личность и приведите примеры.
3. Определите, какие факторы влияют на развитие личности ребенка (0-3 лет, 6-7 лет, 10-15 лет) и его социализацию.
4. Определите влияние социальных факторов на вашу собственную социализацию. Как вы считаете, если адаптация не произошла, какие последствия могут быть в личностном развитии ребенка? Какие методы, приемы, способы может использовать педагог, помогая ребенку в индивидуальном развитии, самоутверждении?
5. На примере одного из этапов социализации покажите, какие факторы и механизмы влияют на социализации личности ребенка.

Семинарское занятие № 2.4. «Субъект-объектный и субъект-субъектный подходы в исследовании социализации»

1. В связи, с чем человека можно считать объектом социализации?
2. Благодаря чему человек является субъектом социализации?
3. Раскройте сущность субъект-объектного и субъект-субъектного подходов к процессу социализации. Заполните таблицу

Подход	Персоналии	Сущность концепции

4. Какие внутренние противоречия процесса социализации может превратить человека в жертву? Покажите это на примере одного из возрастных этапов.
5. Как человек (ребенок) может стать жертвой неблагоприятных условий социализации?

Семинарское занятие № 2.5. «Особенности процесса социализации детей, воспитывающихся в детских домах и приютах»

1. Что включает в себя уровень социального развития ребенка?
2. Проанализируйте уровень социального развития ребенка, закрепленного за вами на период прохождения практики. Сделайте выводы.
3. Ознакомьтесь с опытом работы педагогов в школах-интернатах, детских домах и приютах. Проанализируйте особенности процесса социализации детей и подростков, воспитывающихся в школах-интернатах, детских домах, приютах.

4. Охарактеризуйте особенности социализации детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью.

Литература

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М.: Академия, 2001.
2. Курс лекция по патопсихологии. /Под ред. Н.Ю. Максимовой, Е.Л. Милютиной. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.
4. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. – М.: Институт прикладной психологии, 1998.
5. Социальная педагогика. /Под ред. М.А. Галагузовой – М.: «Владос», 2000.

Тема: Микрофакторы социализации

Основные понятия

1. семья – это малая социальная группа, связанная брачными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью перед обществом за воспроизводство населения.

2. брак – это исторически меняющаяся социальная форма отношений между мужчиной и женщиной.

3. семейное воспитание – это более или менее осознаваемые усилия по взращиванию ребенка, предпринимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша.

4. соседство – некая близко территориально проживающая группа людей, которую характеризует межличностные связи различной степени интенсивности, определенное отношение к месту своего проживания (как к «своей» или «ничьей» территории), порой некоторые общие цели и совместная деятельность.

5. группа сверстников – это объединение людей не всегда одноклассников, объединенные системой отношений, определенными общими ценностями или ситуативными интересами и отделяющие себя от других сверстников какими-либо признаками обособления, т.е. обладающие «Мы-чувством».

6. воспитательная организация – специально создаваемые государственные и негосударственные организации, основной задачей которых является социальное воспитание определенных возрастных групп населения.

7. коллектив – формальная контактная группа людей, функционирующая в рамках той или иной организации.

8. микросоциум – это действующая на определенной территории общность, включающая в себя семью, соседство, группы сверстников, различные общественные, государственные, религиозные и воспитательные организации, а также различные неформальные группы жителей.

9. воспитательное пространство – следствие специальной организаторской работы по его проектированию, которую могут осуществлять органы самоуправления, социальные педагоги и работники, инициативные группы жителей, представители муниципальных органов власти и самоуправления.

Практическая работа № 3.1. «Семья как микрофактор социализации»

1. Определение семьи и брака. Какими параметрами характеризуется современная семья?

2. Изучив психолого-педагогическую литературу по теме, актуализируйте знания о проблемах, особенностях современной семьи.

3. Работая в микрогруппах, раскройте смысл, назначение, содержание следующих функций современной семьи:

-демографическая, репродуктивная (продолжение рода);
-первичного социального контроля и социально-психологической поддержки;

-воспитательная (обеспечение формирования личности ребенка и его социализации, подготовка к семейной жизни);

-хозяйственно-экономическая (организация быта и ведение хозяйства);

-духовно-нравственного общения;

-компенсаторная, психологическая (поддержание физических и духовных сил, создание условий для полноценного развития каждого члена семьи);

-эмоциональная;

-Коммуникативная (организация внутрисемейного и внесемейного общения);

-Рекреативная (организация досуга).

-Проанализируйте, насколько эффективно реализуются современной семьей присущие ей функции. Назовите причины, препятствующие осуществлению этих функций.

4. Роль семьи и семейных отношений в социализации подрастающего поколения.

5. Типы семей.

Семинарское занятие № 3.2. «Содержание семейного воспитания»

1. Охарактеризуйте исторические этапы становления семейного воспитания.

2. Охарактеризуйте семейное воспитание. Стили семейного воспитания.

3. Охарактеризуйте наиболее распространенные модели семейных отношений.

4. Что входит в содержание семейного воспитания?

5. Какие стили родительских отношений получили наибольшее распространение?

6. Назовите общие методы семейного воспитания. На каких условиях основывается выбор и применение методов родительского воспитания?

7. Укажите наиболее распространенные ошибки семейного воспитания.

8. Проанализируйте правила семейного воспитания.

9. Охарактеризуйте домашний очаг как микрофактор социализации.

Практическое занятие № 3.3. «Социально-педагогическое исследование семьи»

1. Сущность социально-педагогической деятельности с семьей.

2. Проведите исследование отношений родителей. Оцените стиль и методы воспитания родителей.

3. Подберите диагностический материал для исследования отношений между супругами; отношений родителей к воспитанию детей.

4. Предложите вариант разрешения конфликтов по данной ситуации. (ситуации прилагаются).

5. Используя собственные наблюдения, определите тип семьи по различным основаниям классификации. Изложите письменно полный анализ семьи.

Практическая работа № 3.4. «Современные формы помощи семье».

Кризис современной семьи. Какие семьи называют сегодня семьей «группы риска».

1. Современная помощь семье.

2. На примере города Оренбурга проанализируйте работу организаций помощи семьи.

3. Организуйте дискуссию «Семьи в современном мире». Темы для обсуждения: «Кризис семьи: есть ли он и в чем проявляется?», «Что значит – «богатая семья», «бедная семья»?», «Особенности российской семьи», «Особенности современной студенческой семьи».

Литература

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2001.

2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М.: Академия, 2001.

3. Воронов В.В. Технология воспитания. – М.: Школьная Пресса, 2000.

4. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашев Г.Н., Селиванова О.А. Основы социальной педагогики. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.

6. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. – М.: Институт прикладной психологии, 1998.

7. Прикладная социальная психология. /Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – Москва – Воронеж, 1998.

8. Психологические тесты. /под ред. А.А.Карелина. Т.2. – М.: Владос, 2003.

9. Социальная педагогика. /Под ред. В.А.Никитиной. – М.: Владос, 2002.

10. Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой – М.: «Владос», 2000.

11. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002.

Практическая работа № 3.5. «Группа сверстников как микрофактор социализации»

1. Определите понятие «соседство». Охарактеризуйте значение соседей в жизни людей различного возраста.

2. Раскройте связь соседства и воспитания.

3. Охарактеризуйте группу сверстников как микрофактор социализации.

4. По каким автономным параметрам классифицируются группы сверстников?
5. Определите социализирующие функции групп сверстников.
6. Охарактеризуйте значение групп сверстников для детей, подростков, юношей.
7. Охарактеризуйте значение групп сверстников для людей более старшего возраста.
8. В чем значимость знаний о группах сверстников для социального педагога.
9. Предложите способы организации позитивной жизнедеятельности различных групп сверстников в конкретном микросоциуме.
10. Подберите материал для диагностики группы сверстников.

Литература

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М.: Академия, 2001.
2. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашев Г.Н., Селиванова О.А. Основы социальной педагогики. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.
4. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. – М.: Институт прикладной психологии, 1998.
5. Прикладная социальная психология. /Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – Москва – Воронеж, 1998.
6. Сачкова М.Е. Среднеустойчивый подросток в системе межличностных отношений школьного класса. – Москва – Воронеж, 2002.
7. Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой – М.: «Владос», 2000.
8. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002.

Практическая работа № 3.6. «Религиозные и воспитательные организации как микрофактор социализации»

1. Типы религиозных организаций.
2. Социализирующие функции религиозных организаций.
3. Определение религиозного воспитания. Агенты религиозного воспитания. Два уровня религиозного воспитания. Средства религиозного воспитания. (согласно конфессии).
4. Определение понятия «воспитательная организация»
5. Функции воспитательных организаций в процессе социализации личности ребенка.
6. Определение понятия «социальное воспитание».
7. Охарактеризуйте коллектив как одну из организационных форм социального воспитания.
8. Каков характер отношений, которые складываются в коллективе?
9. Покажите особенности социального воспитания в школе, летнем лагере, интернате, учреждении дополнительного образования.

10. Охарактеризуйте социализирующие возможности общественных, государственных и частных организаций по отношению к различным возрастам и социально-профессиональным группам.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.
3. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе. – М.: Гаудеамус, 2003.
4. Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой – М.: «Владос», 2000.

Практическая работа № 3.7. «Микросоциум как микрофактор социализации»

Основные понятия

1.микросоциум – это действующая на определенной территории общность, включающая в себя семью, соседство, группы сверстников, различные общественные, государственные, религиозные и воспитательные организации, а также различные неформальные группы жителей.

2.воспитательное пространство – следствие специальной организаторской работы по его проектированию, которую могут осуществлять органы самоуправления, социальные педагоги и работники, инициативные группы жителей, представители муниципальных органов власти и самоуправления.

1. Дайте определение понятия «микросоциум».
2. Какими характеристиками обладает микросоциум как микрофактор социализации.
3. Раскройте связь между микросоциумом и стихийной социализацией.
4. Охарактеризуйте понятие «воспитательное пространство»
5. Пути создания воспитательного пространства в микросоциуме.
6. Дайте характеристику психолого-педагогической службе.
7. Охарактеризуйте особенности психолого-педагогической службы колледжа.
8. В чем значение создания воспитательного пространства для социализации личности.
9. Дайте характеристику микросоциума, в котором вы проходили практику. Сформулируйте проблемы, требующие социально-педагогического решения, характерные для различных категорий детей, подростков, юношей этого микросоциума.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.
3. Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой – М.: «Владос», 2000.

Тема: Мезофакторы социализации

Практическая работа № 3.8. «Региональные условия и социализация»

Основные понятия

регион – часть страны, представляющая собой целостную социально-экономическую систему, обладающую общностью экономической жизни, общим историческим прошлым, культурным и социальным своеобразием.

1. Определение понятия «регион».
2. В чем состоят характерные особенности региона.
3. Регион и относительно направляемая социализация.
4. Влияние региона на воспитание.
5. Проанализируйте Оренбургскую область (Приволжский регион) с точки зрения ее характерных особенностей.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.

Практическое занятие № 3.9. «Средства массовой коммуникации как фактор социализации»

Основные понятия

средства массовой коммуникации – технические средства (печать, радио, кинематограф, телевидение), с помощью которых осуществляется распространение информации (знаний, духовных ценностей, моральных и правовых норм) на количественно большие рассредоточенные аудитории.

1. Дайте определение понятию «средства массовой коммуникации».
2. История возникновения и развития некоторых средств массовой коммуникации (развитие печати или письменности, радио, телевидения, компьютерных сетей).
3. Охарактеризуйте современное состояние СМК.
4. СМК и стихийная социализация.
5. СМК и относительно направляемая социализация.
6. Охарактеризуйте влияние на самоизменение и самореализацию личности ребенка.
7. СМК и относительно контролируемая социализация. Понятие «медиа-образование».
8. Проведите исследование особенностей потребления СМК людьми разного возраста или полов.
9. Влияние реклама на сознание и поведение людей.
10. *Задача:* Остановите свой выбор на одном из трех телеканалов: ОРТ, НТВ, РТР, ТНТ, ОренТВ. Проанализируйте по каждому из них, какой объем составляют образовательные программы от общего числа телепередач канала. Оцените доступность образовательных передач, тематику, то на какую возрастную категорию населения они направлены. Обменяйтесь мнениями.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.

Практическое занятие № 3.10. «Субкультура и социализация»

Основные понятия

1. субкультура – совокупность специфических социально-психологических принципов (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т.д), влияющих на стиль жизни и мышление определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «Мы» отличительного от «Они».

2. мода – форма социальной регуляции, отражающая периодическую смену образцов массового поведения, дающая более или менее адекватное внешнее «оформление» постоянно меняющемуся содержанию жизни.

3. жаргон – своеобразный диалект, отличающий носителей определенной субкультуры.

4. фольклор – комплекс словесных, музыкальных, игровых видов творчества.

1. Дайте определение понятия «субкультура». Как определяют понятие «субкультура» в социологии, психологии.

2. Признак субкультуры: ценностные ориентации, нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, статусная структура, эстетические пристрастия, фольклор, жаргон.

3. Проанализируйте особенности жаргона, характерного для разных субкультур (детская, подростковая, студенческая) на основе собственного исследования.

4. Проанализируйте особенности фольклора, характерного для детской субкультуры.

5. Охарактеризуйте модные течения в одежде, музыке и увлечения, свойственные для подростковой и юношеской субкультур. Подтвердите свои выводы результатами собственного исследования.

6. Подготовьте сообщение о каком-либо представителе модных направлений в музыке, живописи, кино, танца и т.д.

7. Проанализируйте неформальные подростковые субкультуры.

8. Охарактеризуйте влияние субкультуры на процесс социализации личности ребенка.

9. Раскройте связь субкультуры и воспитания.

10. Проанализируйте одну из субкультур по характерным признакам (студенческую, подростковую или какую-либо другую).

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: НПО «МОДЭК», 2000.

2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997

3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.

4. Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой – М.: «Владос», 2000.

Практическое занятие № 3.11. « Типы поселений и социализация»

Основные понятия

1. поселок – это абсолютно или относительно территориально-ограниченная общность людей, эмансипированных от традиционного сельского образа жизни и в то же время неукорененных в городских территориях.

2. город – тип поселения, для которого характерны концентрация большого количества людей и высокая плотность населения на огромной территории, высокая степень разнообразия человеческой деятельности, дифференцированные социально-профессиональная и этническая структура населения, достаточно высокая пространственная и профессиональная мобильность населения.

2. мобильность – постоянная потребность человека в получении новой информации, как реакция на разнообразие стимуляторов, которые содержит город как готовность к изменениям.

1. Охарактеризуйте сельский образ жизни.

2. Социализирующее влияние сельского образа жизни на социализацию жителей.

3. Охарактеризуйте город как фактор социализации. Какие признаки включает в себя городской образ жизни.

4. Дайте определение понятию «мобильность горожанина».

5. Предложите диагностический материал для исследования мобильности молодежи.

6. Какие социализирующие возможности дает город как фактор социализации.

7. В чем особенности малого города. В чем его значение для социализации личности.

8. Определение понятия «поселок». Типы поселков.

9. Охарактеризуйте особенности поселкового образа жизни и его значение для социализации личности.

10. Дайте сравнительный анализ образа жизни в деревне, городе, малом городе, поселке.

11. Проанализируйте ваш город (село, поселок, деревню), его позитивные и негативные возможности для формирования личности, а также возможность выбора сфер деятельности.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.

Тема: Макрофакторы социализации

Практическая работа № 3.12. «Страна, государство и общество как факторы социализации»

Основные понятия

1. страна – это территория, выделяемая по географическому положению, природными условиями, имеющая определенные границы.

2. государство – совокупность взаимосвязанных учреждений и организаций (правительственный аппарат, администрация, финансовые органы и суд и пр.), осуществляющих управление обществом.

3.общество – совокупность сложившихся в стране социальных отношений между людьми, структуру которых составляет семья, сословия, профессиональные, возрастные и иные номинальные и реальные группы, а также государство.

4.социальная структура – более или менее устойчивые набор и соотношение социальных и профессиональных слоев и групп, имеющих специфические интересы и мотивацию экономического и социального поведения.

1. Дайте определение понятия «общество».
2. Типология обществ.
3. Что представляет собой половозратная структура общества? Какое влияние она оказывает на социализацию подрастающего поколения?
4. Представьте три типа обществ, согласно концепции Маргарет Мид. Подтвердите примерами правильность ее представлений.
5. Что собой представляет собой социальная структура по А.Кравченко; по А.В.Мудрику. Понятие «социальный статус».
6. Раскройте связь жизни общества и экономики.
7. Раскройте связь жизни общества и идеологии.
8. Охарактеризуйте воспитание как социальный институт.
9. Проанализируйте проблемы в современном обществе в связи с изменением его структуры.
10. Охарактеризуйте государства как макрофактор социализации.
11. Раскройте взаимосвязь государства и воспитания. Государственная система воспитания. Какие проблемы воспитания решает государство.
12. Раскройте взаимосвязь государства и общества.
13. Как отражаются современные реалии российского общества на межпоколенные отношения.
14. Представьте страну как фактор социализации личности.
15. Используя энциклопедические данные, представьте Россию, США и какую-либо другую страну в качестве фактора социализации граждан, живущих в этих странах.

Литература

- 1.Кравченко А. Основы социологии. – М., 1999.
- 2.Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997
- 3.Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.
- 4.Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой – М.: «Владос», 2000.

Практическое занятие № 3.13. «Этнос и социализация»

Основные понятия

1.этнос (или нация) – исторически сложившаяся устойчивая совокупность людей, обладающих общим менталитетом, национальными самосознанием и характером, стабильными особенностями культуры, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований.

2.менталитет – глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне, присущий этносу как большой группе

людей, сформировавшейся в определенных природно-климатических и историко-культурных условиях

1. Определение понятия «этнос».
2. Охарактеризуйте Россию (Оренбургскую область) по этническому составу.
3. В чем заключается значение витальных особенностей на социализацию личности.
4. Дайте определения понятия «менталитет».
5. Раскройте связь менталитета и стихийной социализации.
6. Раскройте связь менталитета и воспитания.
7. Выбрав одну из наций, живущих на территории России (Оренбургской области), проанализируйте ее особенности и оригинальность (физиологические и витальные особенности, отношение к воспитанию, национальные обычаи, кухня, костюм, фольклор).

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.
3. Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой – М.: «Владос», 2000.

Тема: Мегафакторы социализации

Семинарское занятие № 3.14. «Мегафакторы социализации»

1. Исследования влияния энергии космоса на жизнедеятельность человека.
2. Как взаимосвязаны мегафакторы, макрофакторы и мезофакторы социализации?
3. Проанализируйте влияние планеты на социализацию людей.
4. Охарактеризуйте глобальные проблемы в мире и их влияние на социализацию жителей планеты. Подтвердите свои выводы примерами из СМИ.

Литература

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: 1997
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.
3. Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой – М.: «Владос», 2000.

Тема: Объективные и субъективные факторы нарушения процесса социализации

Практическая работа № 4.1. «Объективные и субъективные факторы нарушения процесса социализации»

Основные понятия

виктимология – отрасль научного знания, входящая как составная часть в социальную педагогику и изучающая содержание и способы работы с реальными или потенциальными жертвами неблагоприятных условий социализации.

1. Что понимается под неблагоприятными условиями социализации?
2. Что понимается под термином «жертва»? Типы жертв.
3. Охарактеризуйте основные типы реальных и потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации.
4. На примере конкретных типов жертв покажите причины их появления и возможности оказания им помощи со стороны общества и государства, а также со стороны тех или иных воспитательных и других организаций.
5. Охарактеризуйте социально-педагогическую виктимологию как часть социальной педагогики. Раскройте значение понятий «виктимность» и «виктимизация».
6. Определите, какие объективные факторы превращают человека в жертву неблагоприятных условий:
 - 1) в период внутриутробного развития плода;
 - 2) 0-6 лет (дошкольный период);
 - 3) 6-10 лет (младший школьный период);
 - 4) 11-14 лет (подростковый период);
 - 5) 15-17 лет (ранняя юность);
 - 6) 18-23 года (юношеский возраст);
 - 7) 23-33 года (молодость);
 - 8) 34-50 лет (зрелый возраст);
 - 9) 50-60 лет (пожилой возраст);
 - 10) 60-70 лет (старческий возраст).
7. Из периодической печати подберите примеры, иллюстрирующие защиту или нарушение прав ребенка в нашем городе.
8. Определите субъективные предпосылки превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.
9. Раскройте понятия: *аддитивное поведение; беженец; безнадзорность; безработный; безпризорность; девиантность поведения; дезадаптированность; депортация; дискриминация; детский дом семейного типа; Дом ребенка (в России); Инвалид; Комитет по правам человека; конформистское поведение; критерии эффективности социализации ребенка; миграция человека; отказ от материнства.*

Практическое занятие № 4.2. «Развитие и воспитание детей, ставших жертвами неблагоприятных условий социализации»

1. Проанализируйте: должен ли нести ответственность за свое поведение и образ жизни человек, оказавшийся жертвой неблагоприятных социальных обстоятельств.
2. В чем различие понятий «помощь» и «поддержка» по отношению к жертвам неблагоприятных условий социализации?
3. Проанализировав периодический материал (журналы и газеты), сделайте выводы об отношении государства к проблемам жертв неблагоприятных условий социализации.
4. Вы – семейный педагог. Вами установлено, что в одной из семей имеют место сексуальные домогательства отчима к несовершеннолетней девочке. В личной беседе данные факты отрицаются обеими сторонами (девочка запугана). Ваши действия в данной ситуации.

Литература

1. Дети социального риска и их воспитание. Под ред. М.М.Шипицной. – С.-Петербург: Речь, 2003.
2. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашев Г.Н., Селиванова О.А. Основы социальной педагогики. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003.
4. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2002.
5. Социальная педагогика. /Под ред. В.А.Никитина. – М.: Владос, 2002.
6. Социальная педагогика. /Под ред. М.А.Галагузовой. – М.: Владос, 2000.
7. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Быков А.В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям. – М.: Изд-во УРАО, 2003.

Тема: Социальное воспитание как социально-педагогическое явление.

Практическая работа № 5.1. «Социальное воспитание. Принципы социального воспитания»

Основные понятия

принцип воспитания – в логическом смысле основание системы воспитания, центральные понятия, представляющие собой обобщение и распространение определенных положений на все явления педагогической действительности.

религиозное воспитание – воспитание, в процессе которого верующим индивидам и группам целенаправленно и планомерно внушаются мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующие вероучительным принципам определенной конфессии.

социальное воспитание – планомерное создание условий для целенаправленного развития духовно-ценностной ориентации человека.

семейное воспитание – это более или менее осознаваемые усилия по возвращению ребенка, предпринимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениями о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша.

1. Охарактеризуйте различные подходы к понятию воспитания.
2. Дайте определение понятию «воспитанию». Виды воспитания.
3. Назовите принципиальные различия семейного, религиозного и социального воспитания?
4. В чем сущность социального воспитания?
5. Опишите четыре образа новорожденного ребенка в западноевропейской культуре (по Л.Стоуну).
6. Дайте определения понятиям «принцип воспитания». Назовите принципы социального воспитания.
7. Дайте современную трактовку принципов природосообразности, культуросообразности, гуманистической направленности, диалогичности, незавершенности, коллективности социального воспитания.
8. Что дает принцип дополнительности социальной педагогике?

9. Каковы возможности реализации принципа центрации социального воспитания на развитие личности?

Практическое занятие № 5.2. «Взаимодействие индивидуальных субъектов социального воспитания»

Основные понятия

взаимодействие – организация совместных действий индивидов, групп и организация, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу.

личностный подход предполагает отношение педагога к воспитаннику как к субъекту собственного развития.

стиль – характерная для руководителя система приемов и манера взаимодействия с воспитуемыми.

управление – сознательное использование руководителем отношений власти, имеющихся возможностей, научных знаний для получения результатов, как можно полнее реализующих задачи и цели социального воспитания.

самоуправление – решение вопросов жизнедеятельности воспитательной организации и (или) первичных коллективов их членами в рамках полномочий, делегированных руководителем.

самоорганизация – самопроизвольно протекающие в человеческих общностях процессы регулирования, в основе которых лежат обычаи, традиции, особенности лидерства, нормы неформальных отношений, субкультурные особенности и другие социально-психологические особенности.

1. Что называют объектом социального воспитания?
2. Какие характеристики личности позволяют рассматривать ее субъектом социального воспитания?
3. Что делает коллектив субъектом социального воспитания? Что собой представляет поле интеллектуально-морального напряжения?
4. Охарактеризуйте субъективность воспитательных организаций и органов управления социальным воспитанием.
5. Дайте определение понятию «взаимодействие». Охарактеризуйте структуру взаимодействия субъектов социального воспитания.
6. Дайте характеристику структуры функционально-ролевого взаимодействия индивидуальных субъектов социального воспитания.
7. Покажите особенности эмоционально-межличностного взаимодействия индивидуальных субъектов социального воспитания.
8. Выявите основные условия эффективного взаимодействия индивидуальных субъектов социального воспитания.
9. Охарактеризуйте сущность личностного подхода в воспитании.
10. Охарактеризуйте стили руководства. В чем преимущества того или иного стиля?
11. Дайте определения понятиям «управление», «самоуправление», «самоорганизация».
12. Охарактеризуйте способы организации группового, межгруппового и массового взаимодействия.

13. Разработайте варианты организации группового, межгруппового, массового взаимодействия применительно к различным возрастным группам и воспитательным организациям (место прохождения педагогической практики).

14. Проанализируйте сочетание руководства, самоуправления и самоорганизации в различных формах взаимодействия на различных возрастных этапах.

15. Проведите несколько игр различного типа. Проанализируйте их эффективность для обучения взаимодействию.

Практическое занятие № 5.3. «Организация индивидуальной помощи в социальном воспитании».

Основные понятия

индивидуальная помощь – это сознательная попытка помочь человеку приобрести знания, установки и навыки, необходимые для удовлетворения своих позитивных потребностей и интересов и удовлетворения аналогичных потребностей других людей и т.д.

дифференцированный подход – один из способов реализации гуманистического педагогического мировоззрения, решения педагогических задач с учетом социально-психологических особенностей воспитанников.

возрастной подход – целенаправленное создание условий для развития человека с учетом и использованием особенностей и возможностей каждой возрастной группы, а также социально-психологические особенности группы и коллективов, обусловленных их половозрастным составом.

индивидуальный подход – учет индивидуальных особенностей воспитуемых как на индивидуальном, так и на личностном уровне.

1. Дайте определение понятию «индивидуальная помощь». Общие способы индивидуальной помощи.

2. Сформулируйте проблемы, требующие индивидуальной помощи в соответствии с тремя группами возрастных задач.

3. Сформулируйте проблемы, требующие индивидуальной помощи, которые возникают при столкновении человека с опасностями возраста.

4. Охарактеризуйте дифференцированный, возрастной и индивидуальные подходы в воспитании.

5. Разработайте несколько специальных ситуаций, которые могут возникнуть в рамках воспитательных организаций, где необходимо оказание индивидуальной помощи людям различных возрастов в решении конкретных проблем.

6. Разыграйте несколько вариантов индивидуальной помощи подросткам по решению конкретных проблем.

7. Проиграйте несколько конфликтногенных и конфликтных ситуаций и покажите возможности и способы предотвращения и разрешения конфликтов.

Литература

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М., 2001.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. Технология создания команды. – С.-Петербург: Речь, 2001.
3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.

4. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе. – М.: Гаудеамус, 2003.
5. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Деметьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2002.
6. Рожков М.И. Развитие самоуправления в ученическом коллективе. – Казань, 1987.
7. Сачкова М.Е. Среднеустойчивый подросток в системе межличностных отношений школьного класса. – Москва – Воронеж, 2002.
8. Социальная педагогика / Под.общ.ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
9. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Академия, 2001.

Практическое занятие № 5.4. «Норма и отклонение: понятие и характеристики»

Основные понятия

социальная норма – это правило, образец действия, мера допустимого (дозволенного или обязательного) поведения или деятельности людей (социальных групп), которая официально установлено или сложилось на том или ином этапе развития общества.

физические отклонения - отклонения, связанные со здоровьем человека и определяющиеся медицинскими показателями (вес, рост, объем груди и пр.)

психические отклонения – отклонения, связанные с умственным развитием ребенка, его психическими недостатками.

педагогические отклонения – отклонения от нормы образования (педагогической нормы), т.е., такие при которых дети в силу определенных обстоятельств не получили образование

1. Охарактеризуйте понятия «норма» и «отклонение от нормы». Значение понятий нормы и отклонения для социальной педагогики.
2. Охарактеризуйте физические отклонения. Трехзвенная шкала ограниченных возможностей. Виды недостатков.
3. Охарактеризуйте психические отклонения.
4. Сравните понятия «ребенок с отклонениями в развитии», «ребенок-инвалид», «ребенок с ограниченными возможностями».
5. Каковы причины нарушений, отклонений и задержек в развитии детей с ограниченными возможностями?
6. Проанализируйте особенности социализации детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью.
7. Охарактеризуйте особенности социализации одаренного ребенка. Какова методика работы социального педагога с одаренным ребенком?
8. Выявите методики по определению каких-либо способностей ребенка.
9. В чем заключается особенности деятельности психолого-медико-педагогической комиссии?
10. Охарактеризуйте педагогические отклонения. Что собой представляет образовательный стандарт?
11. Какие дети относятся к категории детей, не получивших образования?

12. Охарактеризуйте понятие «социальная норма». Что принято относить к социальным отклонениям?

13. Сиротство как отклонение в социальной жизни ребенка.

14. Проанализируйте существующие теории отклонений.

Практическое занятие № 5.5 «Отклоняющееся поведение. Направления профилактики и исправления отклоняющегося поведения»

Основные понятия

девиантное поведение – один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений и малых полоразростных социальных групп.

деликвентное поведение – поведение, которое характеризуется как повторяющиеся асоциальные поступки детей и подростков, которые складываются в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или недостижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность.

криминальное поведение – поведение, которое определяется как противоправный поступок, который по достижении возраста уголовной ответственности служит основанием для возбуждения уголовного дела и квалифицируется по определенным статьям УК.

превентивная педагогика – отрасль педагогики, изучающей содержание и методы предупреждения и исправления отклоняющегося поведения.

1. Охарактеризуйте переходный период возраста детей.
2. В чем психолого-педагогические и социальные предпосылки появления отклоняющегося поведения подростков?
3. Сущность понятия «девиация». Разновидности девиантного поведения.
4. Девиантное поведение подростка: причины и последствия.
5. Деликвентное поведение подростка: причины и последствия.
6. Криминальное поведение подростка: причины и последствия.
7. Теории девиации.
8. Детский алкоголизм как социально-педагогическая проблема.
9. Наркомания как проявление девиантного поведения подростков.
10. Особенности детской проституции.
11. Преступность как форма проявления деликвентного поведения детей.
12. Охарактеризуйте основные направления по профилактике отклоняющегося поведения среди подростков.
13. Проведите анкетирование своих сверстников. Выявите их отношение к употреблению сигарет, алкоголя и наркотиков, а также мотив, толкающий их к употреблению алкоголя, сигарет, наркотиков.
14. Разделите листок бумаги пополам. На одной стороне выпишите преимущества, которые может давать девиантное поведение, на другой половине – потери. Сравните суждения

Практическое занятие № 5.6 «Социальная адаптация. Деадаптация»

1. Раскройте сущность понятия «социальная адаптация». Какова роль социальных институтов в адаптации ребенка?
2. Каковы основные типы детско-подростковой деадаптации?
3. Охарактеризуйте сущность патогенной деадаптации.
4. Охарактеризуйте сущность психосоциальной деадаптации.
5. Охарактеризуйте сущность социальной деадаптации: педагогически и социально запущенные подростки; пути возможной коррекции.
6. Составьте и проведите анкету для определения уровня социальной деадаптированности (адаптации) студентов-первокурсников. Проанализируйте результаты в целом. Предложите способы и методы поддержки социально-деадаптированных детей.
7. Каковы референтные и ценностные ориентации социально деадаптированных подростков.
8. Опишите известные вам методы наказания. Известно, как нельзя наказывать, но труднее ответить на вопрос: «А как же можно наказывать?» найдите ответ.

Литература

1. Белова Е.С. Одаренность малыша. Раскрыть, понять, поддержать. – М.: Изд-во «Феникс», 2001.
2. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М., 2001.
3. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М.: Академия, 2001.
4. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, 2002.
5. Змановская Е.В. Девиантология. – М.: Академия, 2003.
дети социального риска и их воспитание. Под. ред. М.М.Шипицыной. – С.-Петербург: Речь, 2003.
6. Курс лекций по детской патопсихологии. Под ред. Н.Ю.Максимовой, Е.Л. Милютина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
7. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2002.
8. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2000.
9. Социальная педагогика. Под ред. В.А.Никитина – М.: Владос, 2002.
10. Социальная педагогика / Под.общ.ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.
11. Специальная педагогика. Под ред Н.М.Назаровой. – М.: Академия, 2002.
12. Теория и методика социальной работы. Под редакцией П.Д.Павленок. – М., 1993.
13. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Академия, 2001.
14. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002.
15. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Быков А.В. Социально-психологическая помощь бездомным детям. – М.: Изд-во УРАО, 2003.

СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Раздел 1. Социальная педагогика как отрасль интегративного знания

1. Составить опросник (анкету) для студентов-первокурсников с целью определения уровня осознанности в выборе профессии.
2. Подготовить реферат по заданной теме.
3. Подготовить сообщение о творчестве ученых, работающих в области социально-педагогических исследований.
4. Провести сравнительный анализ собственных и заимствованных понятий социальной педагогики.

Раздел 2. Социализация как социально-педагогическое явление

1. Составить обзорную таблицу, предварительно изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме определения роли человека в процессе социализации.
2. Определить влияние социальных факторов на собственную социализацию.
3. Проанализировать методы и приемы, которые может использовать социальный педагог, чтобы помочь ребенку в индивидуальном развитии, самоутверждении.
4. Проанализировать уровень социального развития ребенка, закрепленного на период прохождения практики. Сделать вывод.
5. Ознакомиться с опытом работы педагогов в школах интернатах, детских домах, приютах и детей с ограниченными возможностями.

Раздел 3. Факторы социализации.

3.1. Микрофакторы социализации

1. Составить вопросы для анкеты, предназначенной для определения стиля взаимоотношений в семье.
2. Составить вопросы для анкеты, предназначенной для выявления конфликтов. Предложить пути устранения выявленных конфликтов.
3. Проанализировать работу организаций помощи семье в городе Оренбурга. Составить письменный отчет.
4. Используя собственные наблюдения, определить тип семьи по предложенной классификации. Составить письменный анализ семьи.
5. Разработать способы позитивной жизнедеятельности различных групп сверстников в конкретном микросоциуме.
6. Определить социализирующие возможности общественных, государственных и частных организаций по отношению к различным возрастам и социально-профессиональным группам.
7. Охарактеризовать микросоциум, в котором была пройдена практика. Сформулировать проблемы, требующие социально-педагогического решения, характерные для различных категорий детей, подростков, юношей этого микросоциума.
8. Составьте тесты по теме «Микрофакторы социализации».

3.2. Мезофакторы социализации

1. Проанализируйте особенности Приволжского региона с точки зрения социализирующих возможностей.

2. Составить опросник, предназначенный для определения предпочтений СМК в студенческой аудитории. Оформить результаты в виде диаграмм. Проанализировать полученные результаты.

3. Выявить позитивные и негативные стороны телевизионной рекламы.

4. Проанализировать телепрограмму одного из каналов. Оценить доступность образовательных программ, тематику, возрастную категорию, на которую рассчитан канал.

5. Составить характеристику подростковой (студенческой) субкультуры.

6. Проанализировать свой город (село, поселок, деревню), его позитивные и негативные возможности для формирования личности, а также возможность выбора сфер деятельности.

3.3. Макрофакторы социализации

1. Проанализируйте социализирующие особенности России как страны, государства и общества.

2. Выявить особенности менталитета, на основе анализа того или иного этноса.

3.4. Мегафакторы социализации

1. Продумайте и обоснуйте возможные пути решения ряда глобальных проблем в мире.

Раздел 4. Социально-педагогическая виктимология

1. Подобрать примеры нарушения процесса социализации в современной периодической печати.

2. Найти определения понятий: *аддиктивное поведение; беженец; безнадзорность; безработный; беспризорность; дезадаптированность; депортация; дискриминация; Дом ребенка (в России); Инвалид; Комитет по правам человека; конформистское поведение; критерии эффективности социализации ребенка; миграция человека; отказ от материнства.*

Раздел 5. Социально воспитание как социально-педагогическое явление

1. Проанализировать варианты сочетания организации группового, межгруппового и массового взаимодействия в жизнедеятельности воспитательных организаций, где была пройдена практика.

2. Проанализировать сочетание руководства, самоуправления и самоорганизации в различных формах взаимодействия в конкретном рамках воспитательного учреждения.

3. Подобрать и провести игр различного типа, проанализировать их эффективность для обучения взаимодействию.

4. Разработать несколько вариантов помощи людям разного возраста в установлении позитивных взаимоотношений с окружающими людьми.

5. Выявить особенности развития ребенка с задержкой психического развития, умственно отсталого и обозначить пути возможной коррекционной работы с ними.

6. Выявить социально-педагогические методы выявления педагогической и социальной запущенности ребенка.

Раздел 6. Основы управления системой социальной защиты населения

1. Проанализировать деятельность одного из видов учреждений, оказывающий социальную помощь населению в городе Оренбурге.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТИВНЫХ СООБЩЕНИЙ

1. Социальная работа в современной России.
2. История становления социальной педагогики как науки.
3. Особенности профессиональной деятельности социального педагога.
4. Государственная политика защиты детей и социальное воспитание в истории России с древнейших времен до конца XVIII века («Поучения Владимира Мономаха, «Домострой», реформы Петра I и воспитательные дома при Екатерине II). – 3 человека
5. Государственная политика защиты детства в XIX – в начале XX веков (ведомство императрицы Марии).
6. Семейное воспитание и домашнее образование в XIX – в начале XX веков М.М.Манасеина).
7. П.Ф.Лесгафт о воспитании ребенка в семье.
8. Приюты в России в XIX веке. В.Ф.Одоевский о воспитании детей в приютах.
9. Православие и социальное воспитание в истории России.
10. Практика социального воспитания социального воспитания в начале XX века. Педагогика среды С.Т.Шацкого.
11. Теория и эксперимент свободного воспитания К.Н.Вентцеля.
12. Государственная политика защиты детей в годы советской власти (детские дома, коммуны, колонии).
13. Опыт социального воспитания личности в коллективе (В.Н.Сорока-Росинский, А.С.Макаренко).
14. Педагогика сотрудничества в практике педагогов новаторов.
15. Современная государственная социальная политика защиты детства и семьи.
16. Работа социального педагога с семьей.
17. Современная семья. Типы семей.
18. Особенности процесса социализации детей, воспитывающихся в детских домах и приютах.
19. Работа социального педагога с семьей «риска».
20. Кризис современной семьи.
21. Роль групп сверстников в социализации личности ребенка.
22. Религиозные организации как агент социализации личности.
23. Урбанизация и ее роль в жизни общества.
24. Исследование влияния средств массовой коммуникации на социализацию личности ребенка.
25. Этнос как среда социализации.
26. Социальные институты и их функции.
27. Конвенция ООН: о правах человека и правах ребенка и проблема человека-жертвы неблагоприятных условий социализации.

28. Глобальные проблемы в современном мире.
29. Проблема мигрантов в современном мире.
30. Неформальные объединения подростков.
31. Работа социального педагога с трудными детьми.
32. Работа социального педагога с талантливыми детьми
33. Реализация личностного подхода в социальном воспитании.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Развитие творческих способностей младших школьников во внеучебной деятельности.
2. Пути формирования здорового образа жизни детей в образовательном учреждении
3. Творческое саморазвитие личности в условиях образовательного учреждения
4. Особенности социализации детей с отставанием в интеллектуальном развитии.
5. Подростковая наркомания как проявление девиантного поведения.
6. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.
7. Особенности социализации ребенка в дошкольном учреждении.
8. Развитие коммуникативных умений и навыков старших дошкольников.
9. Влияние семьи на социализацию дошкольников.
10. Игровая деятельность в адаптации детей младшего школьного возраста.
11. Агрессивность девиантных подростков как социально-педагогическая проблема.
12. Средства массовой информации в социализации личности ребенка.
13. Воспитательно-оздоровительная деятельность социального педагога с детьми инвалидами.
14. Детская одаренность как социально-педагогическая проблема.
15. Детская преступность как проявление делинквентного поведения.
16. Особенности социализации детей-сирот.
17. Бродяжничество и беспризорность как социально-педагогическая проблема.
18. Работа социального педагога с подростками девиантного поведения.
19. Валеологическое образование младших школьников.
20. Профессиональное самоопределение современного школьника в системе образования.
21. Формы профилактики школьной дезадаптации.
22. Особенности воспитательной системы «Монтессори - образование».
23. Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков.
24. Традиции образовательного учреждения как средство воспитания корпоративной культуры.
25. Пути формирования ответственного отношения к собственному здоровью у подростков.
26. Игра как средство социализации личности младшего школьника.
27. Современные программы наркопрофилактики.
28. Социализация ребенка в неблагополучной семье.

29. Проблема формирования межличностных взаимоотношений подростков.
30. Особенности социализации ребенка в условиях сельского социума.
31. Развитие общения детей в дошкольном возрасте.
32. Культурно-досуговая работа как средство развития креативности детей.
33. Направления работы педагога-организатора в общеобразовательной школе.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Методы социально-педагогического исследования.
2. Понятие социальная педагогика. Объект и предмет социальной педагогики.
3. Принципы социальной педагогики.
4. Задачи и функции социальной педагогики.
5. Понятийный аппарат социальной педагогики.
6. История развития социальной педагогики за рубежом и в России.
7. Социализация как социально-педагогическое явление. Составляющие процесса социализации.
8. Агенты и институты социализации.
9. Сущность и задачи процесса социализации.
10. Этапы процесса социализации.
11. Механизмы процесса социализации.
12. Факторы процесса социализации.
13. Человек как объект процесса социализации.
14. Человек как субъект процесса социализации.
15. Человек как жертва процесса социализации.
16. Семья как микрофактор социализации. Функции семьи.
17. Типы семей.
18. Домашний очаг как микрофактор социализации.
19. Современная помощь семье.
20. Соседство как микрофактор социализации.
21. Группы сверстников как микрофактор социализации. Классификации групп сверстников. Роль групп сверстников в процессе социализации ребенка.
22. Религиозные организации как микрофактор социализации.
23. Религиозное воспитание.
24. Воспитательные организации.
25. Социальное воспитание.
26. Микросоциум как микрофактор социализации.
27. Воспитательное пространство микросоциума.
28. Субкультура. Признаки субкультур.
29. Средства массовой коммуникации как мезофактор социализации.
30. Региональные условия как фактор социализации.
31. Поселок как мезофактор процесса социализации.
32. Село как мезофактор процесса социализации.
33. Город как мезофактор процесса социализации.
34. Этнос как макрофактор процесса социализации. Менталитет.
35. Страна как макрофактор социализации.
36. Государство как макрофактор социализации.
37. Общество как макрофактор социализации.
38. Мегафакторы процесса социализации.

39. Воспитание и его виды.
40. Принцип гуманистической направленности социального воспитания.
41. Принцип культуросообразности социального воспитания.
42. Принцип коллективности. Понятие коллектив.
43. Принцип незавершенности социального воспитания.
44. Принцип центрации социального воспитания на развитие личности.
45. Принцип диалогичности социального воспитания.
46. Принцип природосообразности социального воспитания.
47. Целенаправленное развитие человека как объект социального воспитания.
48. Личность как индивидуальный субъект социального воспитания.
49. Коллектив как групповой субъект социального воспитания.
50. Социальные субъекты социального воспитания.
51. Взаимодействие субъектов социального воспитания.
52. Условия организации взаимодействия субъектов социального воспитания.
53. Организация группового взаимодействия.
54. Организация межгруппового взаимодействия.
55. Организация массового взаимодействия.
56. Индивидуальная помощь в социальном воспитании.
57. Дифференцированный подход в социальном воспитании.
58. Личностно-ориентированный подход в социальном воспитании.
59. Возрастной подход в социальном воспитании.
60. Индивидуальный подход в социальном воспитании.
61. Понятие социальной нормы. Отклонение от нормы.
62. Физические отклонения от нормы.
63. Психологические отклонения от нормы.
64. Педагогические отклонения от нормы.
65. Социальные отклонения от нормы.
66. Отклоняющееся поведение. Теории формирования отклоняющегося поведения.
67. Причины формирования отклоняющегося поведения.
68. Социальная адаптация.
69. Социальная дезадаптация.
70. Объективные и субъективные факторы нарушения процесса социализации.
71. Типология жертв неблагоприятных условий процесса социализации.
72. Стили семейного воспитания.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ УЧЕБНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М. : НПО «МОДЭК», 2000.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М., 1993.
3. Белова Е.С. Одаренность малыша. Раскрыть, понять, поддержать. – М.: Изд-во «Флинта», 2001.
4. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М.: «Академия», 2001.
5. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. – М.: «Академия», 2002.

6. Дети социального риска и их воспитание. Под ред. М.М.Шипицыной. – С.-Петербург «Речь», 2003.
7. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашев Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики. – М., 2002.
8. Зинкевич – Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. Технология создания команды. – С.-Петербург: «Речь», 2002.
9. Змановская Е.В. Девиантология. (Психология отклоняющегося поведения). – М.: «Академия», 2003.
10. История социальной педагогики. Под общ.ред. М.А.Галагузовой. – М.: «Владос», 2000.
11. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание ... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. – М., 1996.
12. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
13. Мудрик В.А. Социальная педагогика. – М.: «Академия», 2003.
14. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. – М. «Институт прикладной психологии», 1998.
15. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе. – М.: «Гаудеамус», 2003.
16. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: «Академия», 2002.
17. Прикладная социальная психология. Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – М.-Воронеж, 1998.
18. Психологические тесты. Т.2. Под. ред. А.А.Карелина. – М.: «Владос», 2003.
19. Рожков М.И. Развитие самоуправления в ученическом коллективе. – Казань, 1987.
20. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: «Академия», 2002.
21. Сачкова М.Е. Среднеустойчивый подросток в системе межличностных отношений школьного класса. – М.-Воронеж, 2002.
22. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
23. Социальная педагогика. Курс лекций под. Ред. М.А.Галагузовой. – М.: «Владос», 2002.
24. Социальная педагогика. Под ред. В.А.Никитина. – М.: «Владос», 2002.
25. Специальная педагогика. Под ред. Н.И.Назаровой. – М.: «Академия», 2002.
26. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: «Академия», 2001.
27. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: «Академия», 2002.
28. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Быков А.В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям. – М.: Изд-во УРАО, 2003.

