

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»

Факультет социально-педагогических технологий

Кафедра социальной педагогики

(рег. № 23-2 40- 2014г.)

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой
социальной педагогики

Носова Е.А.

28.12. 20 16 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета социально-
педагогических технологий

Мартынова В.В.

28.12. 20 16 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

для специальности:

1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь

Составители:

Пишова А.В., доцент кафедры социальной педагогики УО «Белорусский
государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
кандидат педагогических наук, доцент;

Куницкая О.С., старший преподаватель кафедры социальной педагогики УО
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима
Танка»;

Погодина Е.К., старший преподаватель кафедры социальной педагогики УО
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима
Танка»

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета БГПУ

16 февраля 2017 г.

протокол №

5

Пояснительная записка

Владение технологиями социально-педагогической помощи является важной компетенцией социального педагога, которая обеспечивает эффективность профессиональной деятельности специалиста СППС учреждения образования.

Учебно-методический комплекс (далее УМК) по учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической помощи» предназначен для профессиональной подготовки студентов по специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь. УМК разработан на основе учебной программы учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической помощи» (с учетом требований «Положения об учебно-методическом комплексе высшего образования»).

Цель УМК – информационно-методическое обеспечение процесса подготовки студентов по учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической помощи».

Задачи УМК:

- создание информационно-методических условий для формирования профессиональных компетенций студентов в области социально-педагогической деятельности;
- формирование у будущих специалистов целостного представления о технологиях социально-педагогической деятельности;
- формирование технологических умений, необходимых для эффективной организации и реализации учебно-воспитательного и социально-педагогического процесса в современных условиях.
- воспитание готовности к конструктивному профессиональному взаимодействию в процессе реализации технологий социально-педагогической помощи.

Содержание УМК направлено на формирование профессиональных компетенции будущих специалистов СППС учреждений образования, предусмотренных образовательным стандартом первой ступени высшего образования специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь ОСВО 1-03 04 04-2016 (утвержден Постановлением Министерства образования Республики Беларусь №69 от 25.07.2016):

ПК-2. Быть способным создавать благоприятные условия для успешной социализации личности и формировать благоприятную социально-культурную среду жизнедеятельности.

ПК-3. Уметь осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами и законодательством Республики Беларусь в области образования.

ПК-5. Уметь осуществлять исследование актуальных проблем социальной педагогики и практической психологии.

ПК-6. Владеть способностью к целеполаганию в социально-педагогической и психологической деятельности.

ПК-7. Владеть методами диагностики проблем личности, группы, семьи и социального окружения.

ПК-8. Уметь осуществлять отбор и внедрение в профессиональную деятельность эффективных технологий социальной и психолого-педагогической помощи.

ПК-9. Уметь разрабатывать и осуществлять социально-педагогическое и психологическое сопровождение ребенка в трудных и социально опасных жизненных ситуациях.

ПК-10. Владеть методикой социально-педагогической и психологической коррекции поведения и развития детей.

ПК-11. Уметь диагностировать причины социальных девиаций и осуществлять их социально-педагогическую и психологическую профилактику.

ПК-12. Быть способным осуществлять социально-педагогическую и психологическую реабилитацию и поддержку детей с особенностями развития.

ПК-15. Владеть технологиями социально-педагогической и психологической помощи в учреждениях образования различного типа в соответствии с их спецификой.

ПК-19. Уметь осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность специалиста.

ПК-22. Быть способным взаимодействовать со специалистами смежных специальностей и другими заинтересованными участниками психолого-педагогического процесса.

ПК-23. Уметь представлять социально-педагогическую и психологическую информацию в форме отчетов, докладов, презентаций.

ПК-26. Владеть навыками проектирования, конструирования, организации, осуществления, анализа и оценки собственной профессиональной деятельности.

ПК-27. Уметь осуществлять специально организованный процесс познания, направленный на выявление новых научных знаний о закономерностях, факторах, условиях, структуре, механизмах социально-педагогических и психологических процессов и явлений.

ПК-28. Быть способным организовывать изучение процессов социализации, психического развития, социального воспитания с целью выявления социально-педагогических и психологических условий гармонизации взаимодействия личности и социума.

ПК-30. Быть способным внедрять в практику социальной и психолого-педагогической помощи новые научные результаты исследований.

ПК-38. Оценивать учебные достижения учащихся, а также уровни их воспитанности и развития.

УМК призван помочь будущим специалистам СППС учреждений образования освоить знания:

- научных подходов к оценке и анализу методики и технологий социально-педагогической деятельности;
- современных технологий социально-педагогической работы с различными категориями детей;

- методологических основ диагностического поиска, методов диагностирования социально-педагогических проблем, логики и этапов диагностической процедуры;

- теоретико-методологических основ социально-педагогической профилактики;

- теоретических основ, этических принципов и профессиональных стандартов супервизии в социально-педагогической и психологической деятельности;

умения:

- применять социально-педагогические технологии в соответствии с целевыми ориентирами и объектами профессиональной деятельности;

- организовывать диагностический поиск в соответствии с социально-педагогической проблемой;

- разрабатывать программы социально-педагогической профилактики;

- осуществлять оптимальный отбор наиболее эффективных стратегий и технологий супервизии.

овладеть:

- навыками диагностического целеполагания, планирования и проектирования методики и технологий социально-педагогической деятельности;

- диагностическими методами и методиками в процессе изучения и анализа социально-педагогических проблем;

- навыками проведения профилактических мероприятий в микросоциуме и учреждениях образования;

- навыками организации процесса супервизии в социально-педагогической и психологической деятельности.

УМК «Технологии социально-педагогической помощи» включает 4 раздела:

теоретический раздел – содержит теоретический материал по темам учебной дисциплины;

практический раздел – включает материалы для проведения семинарских занятий;

раздел контроля знаний – содержит контрольные материалы для текущего и итогового контроля по учебной дисциплине;

вспомогательный раздел – содержит список учебной литературы, перечень информационных ресурсов по педагогике и психологии семьи, глоссарий, информационно-аналитические и практико-ориентированные материалы.

Структура и содержание УМК позволяют организовать самостоятельную работу студентов с целью углубления и систематизации знаний, формирования умений и навыков использования технологий социально-педагогической помощи.

Материалы, представленные в данном учебно-методическом комплексе, предназначены для оказания помощи студентам в организации самостоятельной работы при подготовке к семинарским занятиям и к контрольным мероприятиям по учебной дисциплине.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Опорный конспект по учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии»)

Тема 1. Введение в учебную дисциплину «Технологии социально-педагогической деятельности»

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Технологии социально-педагогической деятельности как предмет научного осмысления и практической деятельности.
2. Цель и задачи изучения, структура учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности».

Основные понятия и категории: социально-педагогическая деятельность, технологизация, теоретическая социально-педагогическая технология, исследовательская социально-педагогическая технология

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. – Дата доступа: 21.01.2017.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Социально-педагогическая деятельность (СПД) начинается с постановки *цели* и *задач*, которые необходимо решить специалисту, - сформировать у ребенка навыки общения, которые по какой-либо причине у него отсутствуют, помочь ребенку адаптироваться в новой среде и др. Цель, в свою очередь, определит *содержание* деятельности, *методы* ее реализации и *формы* организации, которые взаимосвязаны между собой.

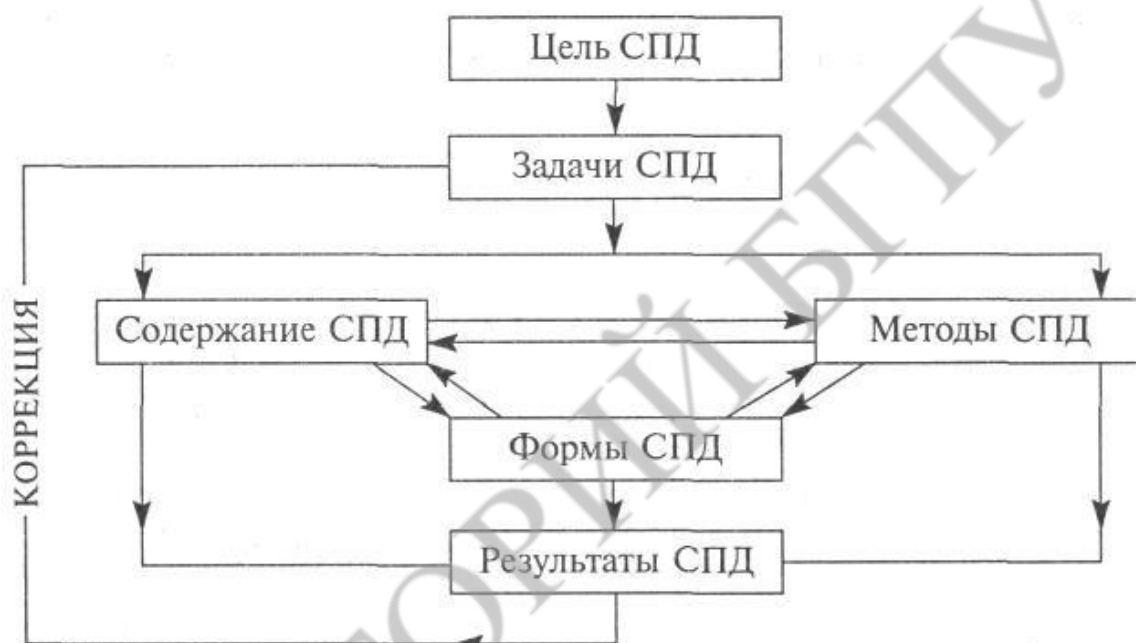
Цель социально-педагогической деятельности и ее конечные результаты зависят от того, насколько правильно определено содержание, какие выбраны методы для ее достижения и формы организации этой деятельности. Понятно, что содержание, методы и формы не могут

существовать независимо друг от друга, их взаимосвязь определяется тем, что содержание влияет на формы и методы, те в свою очередь могут корректировать содержание и формы; кроме того, формы и методы также между собой взаимосвязаны.

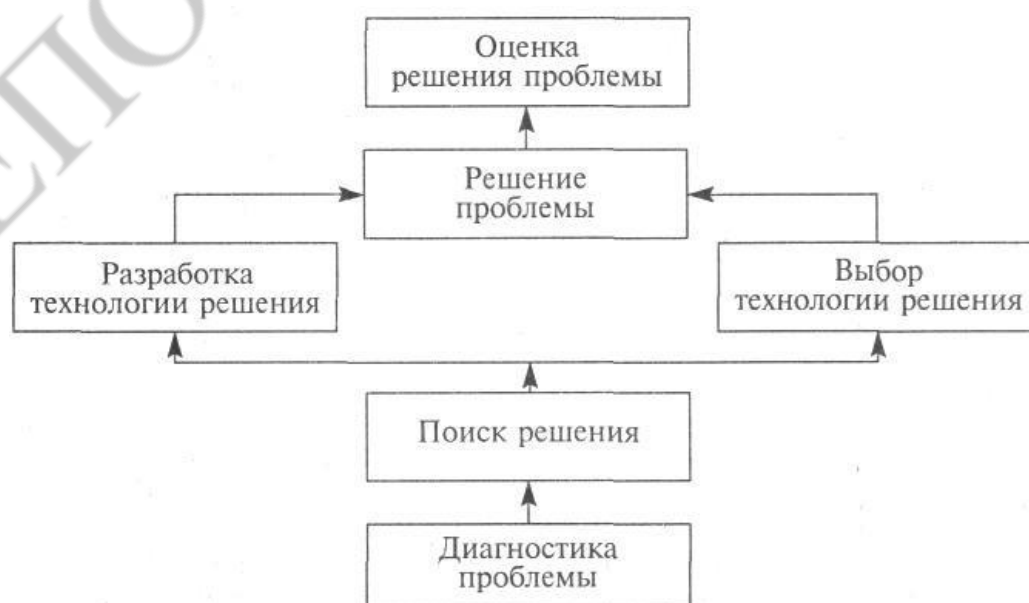
Условно взаимосвязь между целью, содержанием деятельности, методами и формами ее осуществления показаны на схеме 1.

Схема 1

Социально-педагогическая деятельность



Применение технологий в работе социального педагога позволяет поэтапно реализовывать выделенные структурные компоненты его деятельности. Общая схема технологически организованной социально-педагогической деятельности представлена ниже (схема 2).



Практическое задание

Выявите специфику социально-педагогической деятельности по сравнению с педагогической (табл. 1).

Таблица 1

Педагогическая и социально-педагогическая деятельность (М.А. Галагузова)

Вид профессиональной деятельности	Цель деятельности	Характер деятельности	Объект деятельности	Учреждения, где осуществляется деятельность
Педагогическая деятельность	Передача социокультурного опыта	Программно-нормированный, непрерывный	Все дети	Образовательные учреждения
Социально-педагогическая деятельность	Помощь в социализации ребенка	Адресный, локальный	Ребенок с проблемами социализации	Образовательные учреждения, социально-педагогические учреждения, социальные службы

Тема 2. Теоретические основы разработки социально-педагогических технологий

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Раскройте историю возникновения понятия «технология», охарактеризуйте сферу его применимости.
2. В чем состоит сущность понятия «социальная технология»?
3. Раскройте сущность и содержание понятия «педагогическая технология».
4. Раскройте сущность и содержание понятия «социально-педагогическая технология», его взаимосвязь с понятиями «социальная технология» и «педагогическая технология». Выявите специфику социально-педагогической деятельности в сравнении с педагогической.
5. Назовите и охарактеризуйте основные типы социально-педагогических технологий.

Основные понятия и категории: технология, социальная технология, педагогическая технология, социально-педагогическая технология.

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.

2. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / М.В. Шакурова : 2-е изд., стерео-тип. — Москва : Издательский центр «Академия», 2004. — 272 с.
3. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2011. — 208 с.

Тема 3. Типы социально-педагогических технологий и их классификация

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Основания и критерии для классификации социально-педагогических технологий.
2. Общая характеристика и классификация социально-педагогических технологий.
3. Характеристика социально-педагогических технологий общего типа.
4. Функциональные (частные) социально-педагогических технологий.
5. Диагностико-прогностические социально-педагогические технологии.
6. Целевые технологий и особенностей их выбора.

Основные понятия и категории: классификация социально-педагогических технологий, социально-педагогические технологии общего типа, функциональные (частные) социально-педагогических технологий, диагностико-прогностические социально-педагогические технологии, целевые технологий.

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М.: Академия, 2012. — 192 с.
2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. — Дата доступа: 21.01.2017.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. — М.: Академия, 2007. — 272 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2011. — 208 с.

Тема 4. Алгоритм деятельности как элемент социально-педагогической технологии

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что такое структура, компонентный состав технологии?
2. Представьте типовой алгоритм деятельности социального педагога.
3. Охарактеризуйте 5 взаимосвязанных этапов технологического процесса социально-педагогической деятельности, которые разработаны Л.В. Мардахаевым.
4. Охарактеризуйте 5 взаимосвязанных этапов технологического процесса социально-педагогической деятельности, которые разработаны научным коллективом под руководством И.Г. Зайнышева.

Основные понятия и категории: структура, компонентный состав технологии, типовой алгоритм деятельности социального педагога, взаимосвязанные этапы технологического процесса социально-педагогической деятельности.

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. – Дата доступа: 21.01.2017.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Тема 5. Целеполагание в социально-педагогической деятельности

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Дайте характеристику процесса целеполагания в социально-педагогической деятельности.
2. Что необходимо учитывать социальному педагогу, определяя цель своей деятельности?
3. Разработайте схему, иллюстрирующую метод «древа целей».

Основные понятия и категории: целеполагание в социально-педагогической деятельности, генеральная цель, тактическая цель, цели «по вертикали», цели «по горизонтали», метод «древа целей», целевые методики.

Рекомендуемая литература:

1. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.
2. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Академия, 2012. – 192 с.

Тема 6. Технология реализации социальным педагогом диагностической и прогностической функций (УСР)

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Сущность диагностической функции; взаимосвязь понятий «диагностика», «педагогическая диагностика», «социальная диагностика», «социально-педагогическая диагностика».
2. Задачи социально-психолого-педагогической диагностики. Объект и предмет педагогической диагностики.
3. Методы социально-педагогической диагностики и их характеристика.
4. Организация и порядок диагностирования (этапы, требования к проведению диагностики).

Основные понятия и категории: диагностическая функция, диагностика, педагогическая диагностика, социальная диагностика, социально-педагогическая диагностика, объект и предмет социально-педагогической диагностики, методы социально-педагогической диагностики, диагностирование (этапы, требования к проведению диагностики).

Задачи: ♦ актуализировать знания по методологии и методам психологических, педагогических, социологических исследований; ♦ определить сущность диагностической и прогностической функций социального педагога; ♦ закрепить профессиональные умения по изучению личностных, индивидуально-психологических особенностей клиента, выявлению его положительного потенциала и «проблемного поля»; социального статуса в семье, в среде неформального общения,

организованной среде и референтных лиц с негативным и позитивным влиянием, а также по изучению инфраструктуры микрорайона, влияния социальных факторов на развитие и социализацию личности; ♦ выработать умения по прогнозированию и проектированию развития личности, а также социально-педагогической ситуации в микросоциуме.

Рекомендуемая литература:

1. Голоухова, Г.Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г.Н. Голоухова, Поморский университет, Архангельск 2010. - с.127
2. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2011. – 208 с.

Тема 7. Технология реализации социальным педагогом социально-профилактической, коррекционной и реабилитационной функций

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Определить сущность и назначение социально-профилактической и реабилитационной функций;
2. Определить сущность понятий «трудные дети», «девиантное поведение», «делинквентное поведение», «реабилитация», «профилактика»;
3. Выявить комплекс причин, способствующих девиантному поведению детей;
4. Актуализировать знания об особенностях «трудных детей», детей с девиантным, делинквентным поведением;
5. Сформировать профессиональные умения по определению системы профилактической и реабилитационной работы с детьми отклоняющегося поведения.

Основные понятия и категории: социально-профилактическая функция, реабилитационная функция, трудные дети, девиантное поведение, делинквентное поведение, реабилитация, профилактика, система профилактической и реабилитационной работы с детьми отклоняющегося поведения.

Рекомендуемая литература:

1. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.
2. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. — М.: Академия, 2007. — 272 с.
3. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2011. — 208 с.

Тема 8. Технология организации социально-педагогической помощи и поддержки (УСР)

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Понятие «социально-педагогическая поддержка».
2. Основные функции социально-педагогической поддержки школы.
3. Научные подходы социально-педагогической поддержки.
4. Компоненты социально-педагогической поддержки.
5. Принципы обеспечения социально-педагогической поддержки.

Основные понятия и категории: социально-педагогическая поддержка, компоненты социально-педагогической поддержки, принципы обеспечения социально-педагогической поддержки.

Рекомендуемая литература:

1. Голоухова, Г.Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г.Н. Голоухова, Поморский университет, Архангельск 2010. - с.127
2. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. — М.: Академия, 2007. — 272 с.
3. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2011. — 208 с.

Тема 9. Технология социально-педагогического сопровождения

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Понятие социально-педагогическое сопровождение.

2. Цель и основные задачи социально-педагогического сопровождения.
3. Категории детей, нуждающихся в социально-педагогической поддержке и сопровождении.
4. Приоритетные направления деятельности социально-педагогического сопровождения.
5. Принципы социально-педагогического сопровождения.
6. Формы социально-педагогического сопровождения.
7. Специалисты, обеспечивающие социально-педагогическую поддержку и сопровождение.
8. Результат социально-педагогического сопровождения.

Основные понятия и категории: социально-педагогическое сопровождение, категории детей, нуждающихся в социально-педагогической поддержке и сопровождении, принципы социально-педагогического сопровождения, формы социально-педагогического сопровождения.

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
2. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
3. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Тема 10. Технология социального расследования

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Понятие о социальном расследовании.
2. Срок проведения социального расследования.
3. Задачи социального расследования.
4. Оценка и обеспечение безопасности ребенка.
5. Составление плана безопасности.
6. Отобрание ребёнка из семьи.
7. Проведение бесед и оценка риска.
8. Комплексная оценка семьи.
9. Завершение работы и принятие решения по случаю.

Основные понятия и категории: социальное расследование, обеспечение безопасности ребенка, плана безопасности, оценка риска комплексная оценка семьи, решение по случаю.

Рекомендуемая литература:

1. Голоухова, Г.Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г.Н. Голоухова, Поморский университет, Архангельск 2010. - с.127
2. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва: Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Тема 11. Технология социально-педагогической терапии

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Понятие термина «терапия», «социальная терапия».
2. Связь социальной терапии с психотерапией.
3. Формы работы социального педагога, лежащие в основе терапевтического воздействия: индивидуальная, групповая.
4. Основные методы терапевтического воздействия.

Основные понятия и категории: терапия, социальная терапия, трудовая терапия, терапия самовоспитания, дискуссионная терапия, социотерапия, арттерапия, логотерапия, библиотерапия, натуротерапия, цветотерапия, ритмотерапия, игровая терапия.

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Академия, 2012. – 192 с.
2. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
3. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2011. – 208 с.

Тема 12. Технологии создания ситуации успеха в деятельности

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Ситуация успеха в системе формирования личностной стратегии жизни и структура технологии ее моделирования.
2. Этика создания ситуации успеха и профилактика неконструктивных личностных новообразований (реферат).
3. Использование ситуации успеха в реализации социально-педагогических технологий.

Основные понятия и категории: ситуация успеха, этика создания ситуации успеха, профилактика неконструктивных личностных новообразований.

Рекомендуемая литература:

1. Голоухова, Г.Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г.Н. Голоухова, Поморский университет, Архангельск 2010. - с.127
2. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.
3. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Академия, 2012. – 192 с.

Тема 13. PR-технологии в социально-педагогической деятельности

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Технология установления связей субъекта социальной деятельности с общественностью.
2. Преобладающие PR-средства в социально-педагогической деятельности.
3. Субъекты и объекты PR-деятельности.
4. Технологии использования СМИ и социальной рекламы в системе социально-педагогического воздействия.

Основные понятия и категории: public relations, социальная реклама, паблисити, СМИ, пресса, релизы, телевидение, презентации, пресс-служба, пресс-конференция, брифинг, пресс-тур, круглый стол, встреча с журналистами, интервью, фото-, теле- и киносессии.

Рекомендуемая литература:

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.

2. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
3. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Содержит материалы для проведения семинарских занятий в соответствии с учебной программой дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии»).

Рекомендации студентам по подготовке к семинарским занятиям

Семинар – эффективная форма закрепления полученных по изучаемой теме знаний. Этим видом учебной работы предусмотрено углубление и расширение знаний по изучаемой дисциплине, а также повышение познавательной активности студентов.

Технология организации и проведения семинарских занятий по учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») предусматривает предварительное определение темы, основных вопросов, которые выносятся на обсуждение, ознакомление и изучение рекомендуемой литературы и нормативных документов для изучения и анализа. В ходе семинара каждый студент опирается на конспекты лекций, собственные выписки из учебников, научных статей, статей нормативных документов.

С точки зрения методики проведения семинар по «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») представляет собой комбинированную, интегративную форму учебного занятия. Он предполагает возможность использования рефератов, презентаций, видеоматериалов и др. материалов.

Для стимулирования самостоятельного мышления используются различные активные методики обучения: проблемные ситуации, ролевые игры, тесты и интерактивный опрос.

При изучении данной учебной дисциплины используются следующие виды учебных семинаров:

Междисциплинарные. На занятия выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах. На него также могут быть приглашены специалисты учреждений образования, социально-педагогических учреждений. Между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор студентов, приучает к комплексной оценке проблем, дает возможность видеть межпредметные связи.

Проблемный семинар. Перед изучением определенной темы курса студентам предлагается обсуждение заявленной проблемы, связанной с содержанием данного раздела, темы. Накануне студенты получают задание сформулировать и изучить проблему. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу (теме, вопросу) учебного курса.

Тематические. Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара студентам дается задание - выделить существенные стороны темы или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются. Тематический семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы, формирует умение проследить связь конкретной темы с практикой.

Ориентационные. Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем. Метод ориентированных семинаров помогает подготовить студентов к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

Подготовка к семинару по «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии»)) является обязательной и обеспечивает полноценное освоению темы и эффективную работу на семинаре. Подготовка к семинару предполагает:

Ознакомление с планом семинарского занятия по изучаемой теме, с основными и дополнительными вопросами, выносимыми на обсуждение, определение целей и задач семинара.

Подбор систематизированного материала к семинару: прочтение конспекта лекции по теме семинарского занятия, работа с рекомендуемой учебной литературой и нормативно-правовыми документами по данной теме.

Подбор по теме семинарского занятия материалов из периодической печати, видеосюжетов для обсуждения.

Уделить особое внимание основным понятиям изучаемой темы, владение которыми способствует эффективному усвоению курса.

Написание развернутого конспекта семинара, распределение пунктов плана по времени, целесообразно подготовить тезисы выступления. Моделирование вступительной и заключительной частей семинара.

Одним из условий, обеспечивающих успех семинарских занятий, является совокупность определенных конкретных требований к выступлениям, докладам, рефератам студентов.

Требования к выступлениям студентов на семинаре по изучаемой теме.

Связь выступления с предшествующей темой или вопросом.

Раскрытие сущности проблемы.

Методологическое значение для научной, профессиональной и практической деятельности.

Разумеется, студент не обязан строго придерживаться такого порядка изложения, но все аспекты вопроса должны быть освещены, что обеспечит выступлению необходимую полноту и завершенность.

Семинар 1

Тема: Введение в учебную дисциплину «Технологии социально-педагогической деятельности»

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Сущность и особенности социально-педагогической деятельности.
2. Социально-педагогической деятельности и ее специфика.
3. Понятие «технологии» в социально-педагогической деятельности.
4. Социально-педагогические технологии и их понятие.

Практическое задание:

1. Составить базу данных методов используемых в конкретных социально-педагогических технологиях.

Темы рефератов, докладов и презентаций:

1. Технологии социально-педагогической деятельности как предмет научного осмысления и практической деятельности.
2. Социально-педагогический процесс и пути его совершенствования

Рекомендуемая литература:

1. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс.
2. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М.: Академия, 2012. — 192 с.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. — М.: Академия, 2007. — 272 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Слостенина. — М.: Академия, 2011. — 208 с.

Семинар 2

Тема: Теоретические основы разработки социально-педагогических технологий

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Методологические подходы к отбору, разработке и использованию социально-педагогических технологий».
2. Классификация основных методов, используемых в социально-педагогической деятельности: педагогические, психологические и социологические методы.
3. Средства социально-педагогической деятельности.
4. Технологическая компетентность социального педагога.

Практическое задание:

1. Определить структуру деятельности по разработке и проведению социально-педагогической методики.

Темы рефератов, докладов и презентаций:

1. Философские основы социально-педагогических технологий. Основные направления и концепции социально-педагогических технологий в сравнительном анализе.
2. Понятие о методах и методиках социально-педагогических деятельности. Соотношение понятий «метод», «методика», «технология».
3. Профессиональная компетентность социального педагога при использовании социально-педагогических технологий.

Рекомендуемая литература:

1. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва: Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс.
2. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. — М.: Академия, 2007. — 272 с.
3. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2011. — 208 с.

Семинар 3

Тема: Типы социально-педагогических технологий и их классификация

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Что такое классификация? Охарактеризуйте наиболее существенные основания и критерии для классификации социально-педагогических технологий.
2. Дайте общую характеристику классификации социально-педагогических технологий.
3. Дайте характеристику социально-педагогических технологий общего типа.
4. Дайте характеристику функциональных (частных) социально-педагогических технологий.

Практическое задание:

Пользуясь структурой общей социально-педагогической технологии подготовить материал для разработки общих социально-педагогических технологий: социально-педагогической реабилитации, социально-педагогической адаптации, социально-педагогической коррекции, социально-педагогической диагностики, социально-педагогического консультирования, социально-педагогического посредничества, технологии социально-педагогической профилактики, технологии разрешения конфликтных ситуаций, технологии развития стрессоустойчивости подопечных.

Темы рефератов, докладов и презентаций:

1. Частные (специфические) социально-педагогические технологии.
2. Инновационные технологии социально-педагогической деятельности.

Типовая структура общей социально-педагогической технологии

	Название этапа	Характеристика
1	Диагностико-прогностический (диагностика проблемы)	Это этап диагностики объекта, определения его социально-педагогических проблем (основной проблемы) и построения прогноза вероятного развития, воспитания, изменения. Прогноз направлен на выявление потенциала объекта как основы разрешения его социально-педагогических проблем. Данный этап - начальный. Он предназначен для получения информации, необходимой для последующей деятельности специалиста - социального педагога
2	Этап выбора (разработки) оптимальной технологии	Данный этап предусматривает: выбор одной из имеющихся технологий социально-педагогической работы с клиентом; индивидуализацию имеющейся технологии с учетом ситуации, индивидуальности клиента, его проблем, возможностей специалистов; разработку новой, индивидуальной технологии, соответствующей потребностям клиента, возможностям специалиста и ситуации практической реализации. Пример, технология индивидуального развития, педагогической

3	Этап непосредственной подготовки к реализации выбранной технологии	Необходим для выявления материальных, технических, организационных и методических аспектов, возникающих в связи с необходимостью обеспечения эффективности реализации выбранной (разработанной) социально-педагогической технологии. Он позволяет предупредить возможные сложности реализации и обеспечить эффективность и качество всей социально-педагогической работы с клиентом.
4	Реализационный	Основной этап, ради которого предусматривался и проводился весь комплекс предшествующих мер. Эффективность и качество реализации технологии во многом зависят также и от личности специалиста (социального педагога), осуществляющего его, и от ситуации (места) практической работы.
5	Экспертно-оценочный	Это этап, позволяющий оценить результат реализации социально-педагогической технологии и всей выполненной работы.

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. – Дата доступа: 21.01.2017.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Семинар 4

Тема: Типы социально-педагогических технологий и их классификация

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Раскройте особенности диагностико-прогностической социально-педагогической технологии.
2. Дайте характеристику целевых технологий и особенностей их выбора.
3. Раскройте особенности непосредственной подготовки к реализации целевой социально-педагогической технологии.
4. Раскройте особенности экспертно-оценочной социально-педагогической технологии.

Практическое задание:

1. Пользуясь структурой общей социально-педагогической технологии подготовить материал для разработки общих социально-педагогических технологий: технологии активизации процессов саморазвития, самовоспитания, самосохранения, самообеспечения, технологии адаптации лиц с ограниченными возможностями, технологии создания групп взаимопомощи многодетных семей в школе, технологии развития навыков самоконтроля, самозащиты и т.д.

Темы рефератов, докладов и презентаций:

1. Частные (специфические) социально-педагогические технологии.
2. Инновационные технологии социально-педагогической деятельности.

Рекомендуемая литература:

1. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
2. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2011. – 208 с.

Семинар 5

Тема: Алгоритм деятельности как элемент социально-педагогической технологии

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Что такое структура, компонентный состав технологии?
2. Охарактеризуйте 5 взаимосвязанных этапов технологического процесса социально-педагогической деятельности, которые разработаны Л.В. Мардахаевым.
3. Охарактеризуйте 5 взаимосвязанных этапов технологического процесса социально-педагогической деятельности, которые разработаны научным коллективом под руководством И.Г. Зайнышева.

Практическое задание:

Проанализируйте одну социально-педагогическую ситуацию (на выбор) в соответствии с обобщенным вариантом типового алгоритма деятельности социального педагога (СП ситуации – см. «Вспомогательный раздел»)

ЭТАПЫ типового алгоритма:	Действия социального педагога:
1. Диагностический этап. А. Анализ исходной ситуации: определение степени трудности и опасности ситуации для ребенка; определение того, входит ли она в круг проблем, которые должен решать социальный педагог; выявление причин, ее породивших; постановка проблемы; определение степени переживания и осознания проблемы ребенком, т.е. ее актуальности для него; готовность или неготовность ребенка к решению проблемы. Б. Постановка задачи социально-педагогической защиты (проектирование). 1. Оказание помощи ребенку в выявлении и осознании проблемы и ее причин или создание условий для актуализации проблемы для ребенка. 2. Совместное проектирование решения трудной ситуации. 3. Определение способов социально-педагогической защиты (непосредственные, прямые, косвенные, опосредованные). 4. Помощь ребенку в нахождении способов разрешения	

проблемы или создание условий для поиска им этих способов. 5. Анализ результатов выхода из проблемы. 6. Оценка собственной деятельности. 7. Последствия – формирование установки ребенка на самостоятельное преодоление подобных проблем. 8. Осуществление контроля за состоянием ребенка и его развитием.	

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.

2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. – Дата доступа: 21.01.2017.

3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.

4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Семинар 6 (УСР)

Тема: Целеполагание в социально-педагогической деятельности

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Определите сущность мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ).
2. Охарактеризуйте понятийный аппарат мотивационного программно-целевого управления.

Практические задания:

При нахождении цели, над которой воспитанник сам захочет работать, воспользуйтесь различными вспомогательными методиками:

- **карточка желаний.** На специальной карточке фиксируются ответы воспитанника на вопросы, касающиеся его желаний на короткий и длительный период (что бы ты хотел изменить в своей жизни; что в данный момент должно быть по-другому, что должно быть по-другому долгое время; какой бы ты хотел видеть свою жизнь, что бы ты хотел в ней изменить; каковы твои планы на будущее и т.п.);
- **линия жизни.** В случае, если воспитаннику трудно определить планы на будущее, таковых планов нет или ребенок не видит возможности внести изменения в ситуацию, используется метод прорисовки линии жизни. Педагог чертит горизонтальную линию слева направо и отмечает годы (например, 0, нынешний возраст, 20, 50, 80 лет). Он заполняет эту линию последовательно в обратном направлении, спрашивая ребенка, как он представляет свою жизнь в этом возрасте. Так, специалист вместе с воспитанником далекие планы на будущее постепенно переводит на язык желаний, актуальных в ближайшее время;
- **целевые карточки.** Метод используется в случаях, когда с помощью других средств удастся поставить малое количество целей или поставленные цели не имеют отношения к делу; подростки не говорят о важных проблемах и желаниях изменений, как будто их не существует, в то время как, по мнению педагога, они есть; трудно прийти к единому мнению о целях. Каждая карточка содержит желания и потребности определенной группы. Работу с целевыми карточками следует проводить в такой последовательности:
 - показать подростку целевые карточки, объяснить предстоящую деятельность;
 - дать подростку карточку и ручку; объяснить, что на каждой карточке, касающейся одного предмета, написаны различные вещи, которые, может быть, он хотел бы изменить в своей жизни; попросить его отметить крестиком, что он хотел бы изменить или что, по его мнению, является проблемой;
 - записать все отмеченные цели на отдельных полосках бумаги;

- попросить подростка разделить эти полоски на три группы: очень важно», «важно», «может подождать»;
- если в группе «очень важно» оказалось более восьми полосок, попросить подростка отложить восемь наиболее важных из них в сторону;
- попросить полоски из группы «важно» (или восемь полосок из группы «очень важно») разложить в порядке их значимости. Иногда можно пересортировать и целевые карточки в зависимости от того, какие предметы требуют немедленного внимания либо какие предметы могут быть осуществлены только с помощью педагога;
- записать восемь самых важных целей в порядке значимости на отдельный лист бумаги; попросить при этом подростка пояснить каждую цель¹.
- Постоянное обращение к цели как ориентиру деятельности — основное правило любой технологии.

Рекомендуемая литература:

1. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.
2. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2011. — 208 с.

Семинар 7

Тема: Целеполагание в социально-педагогической деятельности

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Сущность мотивационного программно-целевого управления.
2. Понятийный аппарат МПЦУ.
3. Технология МПЦУ («дерево целей», стратегия, тактика).

Практические задания:

1. Составьте «дерево целей», исполняющую и управляющую программы деятельности социального педагога.
2. По предложенной методике «деревца» саморазвития составьте вместе с воспитанником (подшефным подростком) программу его личностного роста, в которой должны быть определены генеральная и ведущие цели (см. схему)
3. Организуйте работу, направленную на самопознание ребенком достоинств своей личности и «проблемного поля». Помогите выстроить программу действий по достижению поставленных целей.

При взаимодействии с воспитанником педагог может прибегнуть к аналогии – **образу «дерева»**. Используя образ «дерева», педагог предлагает ребенку осознать взаимосвязь и взаимозависимость его потребностей, стремлений, конкретной работы над собой и ожидаемых достижений, поставленных перед собой целей. Процесс взаимодействия педагога и подростка начинается с анализа социально-психологической ситуации в микросреде, личностных особенностей воспитанника, т.е. «почвы», на которую «высаживается дерево».

Последовательность предстоящей работы может быть следующей:

1-й шаг – оказывая влияние на мотивационно-потребностную сферу личности ребенка, вызовите его «хочу» к саморазвитию (посредством предъявления нормы-образца, объяснения, каким может стать ребенок в процессе и результате саморазвития, а также с помощью методов и приемов критической самооценки (КС), установки (У), делегированной инициативы (ДИ) и др.)

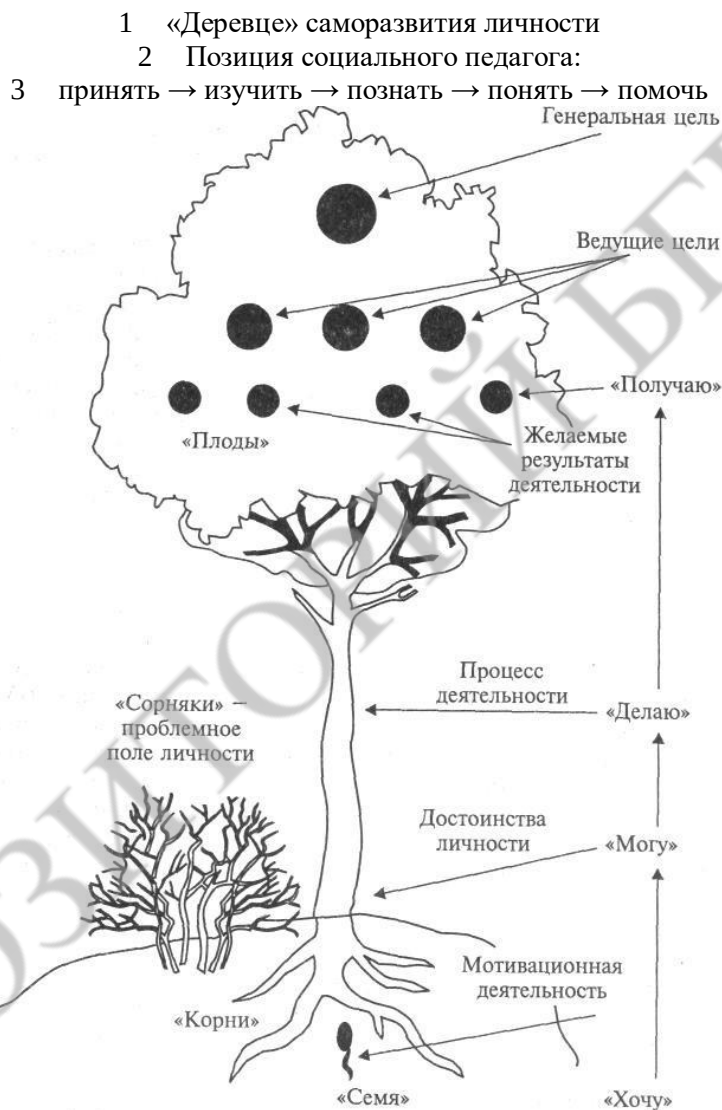
2-й шаг – изучите личностные особенности ребенка, уровень его самопознания. Выявите, в первую очередь, достоинства личности: «корни» – «я могу», а также «проблемное поле»: «сорняки» – «мне мешает».

3-й шаг – составьте с воспитанником программу достижения целей («плодов»). Социальный педагог должен научить воспитанника способам: самооценки, самопрезентации; самоорганизации; самореабилитации; самоутверждения; самореализации.

Предложенная методика позволит помочь воспитаннику в его саморазвитии.

«Почва» – это тот социум, та среда, которая окружает ребенка. **Семья, друзья подростка – каковы они? Чем заполнено свободное время**

ребенка? Питает ли все это «корни дерева», обогащает ли жизнь ребенка, его личность? Ведь чем плодороднее почва, тем быстрее растет деревце, тем скорее поспевают плоды. Вокруг деревца на почве могут расти сорняки, мешающие его росту... А это значит, что педагогу вместе с подростком следует выявить факторы, препятствующие развитию личности. Что это за факторы: недостатки характера, личностные проблемы, негативные влияния среды?



4 «Почва» - социум (семья, ОУ, СНО)

На основе **психолого-педагогической диагностики** с учетом потенциальных возможностей, способностей ребенка, его стремлений, потребностей, а также с помощью такого приема, как **перевод негативных качеств личности в позитивные**, выстраивается **норма-образец возможных достижений ребенка**, что и может являться **генеральной целью** в программе его личностного развития. Соответственно определяются и **актуальные цели**.

А далее через использование различных **методов мотивационного управления** – создание ситуации критической самооценки, ситуации

установки, ситуации успеха и др. – педагог осуществляет целенаправленное воздействие на мотивационную сферу личности ребенка, в результате чего у него появляется потребность к саморазвитию.

«Семя» Мотивационная готовность ребенка к самовоспитанию – то самое «хочу», и является «семенем», из которого вырастет «деревце», приносящее плоды. Насколько сильной будет потребность к самосовершенствованию, настолько сильными сформируются и «корни».

«Корни» – это способности, возможности ребенка, то положительное в его личности, на чем и будет строиться процесс самовоспитания, т.е. его «могу».

«Ствол дерева» – это обеспечение «делаю», т.е. прилагаемые ребенком усилия для достижения цели: чем больше усилий, тем мощнее «ствол».

Перед нами **технологический цикл построения ребенком собственного «Я»**. В соответствии с выявленной мотивационной готовностью ребенка строится исполняющая программа.

Задача социального педагога – научить ребенка конкретным способам, приемам самоорганизации, самореабилитации и др.

«Крона дерева» – это актуальные цели.

«плоды» – генеральная цель – результаты личностного роста, работы над собой, то, чего хочет достичь ребенок в результате самовоспитания – то самое «получаю».

Соответствует ли оно изначальной позиции «хочу»? Это будет зависеть от того, насколько сильными были «корни», «ствол дерева».

ЗАДАЧИ, которые призван решать социальный педагог, помогая ребенку в его саморазвитии:

1. выявление и определение условий, социальной среды
2. выявление и определение референтных лиц, способных позитивно влиять на подростка,
3. выявление и определение негативных тенденций, тормозящих личностный рост,
4. поиск и осуществление эффективных путей и способов нивелирования, коррекции негативных влияний в микросоциуме
5. использования позитивных факторов в качестве надежных компенсаторов

Рекомендуемая литература:

1. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
2. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2011. – 208 с.

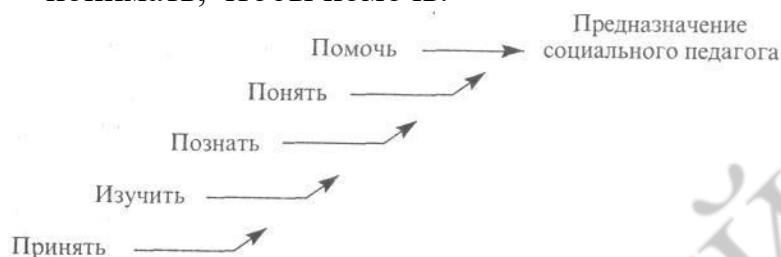
Семинар 8

Тема: Технология реализации социальным педагогом диагностической и прогностической функций

Задания для подготовки и обсуждения:

Задание первое

1. Покажите практические умения и навыки составления технологической карты диагностических социально-педагогической технологий (на выбор).
2. Определите сущность и место диагностической и прогностической функций в системе работы социального педагога, придерживаясь следующей логики: изучать, чтобы знать; знать, чтобы понимать; понимать, чтобы помочь.



3. Охарактеризуйте методы изучения личности, групп, коллектива, типов семей, воспитательной ситуации, взаимоотношений в семьях.

Задание второе

Апробируйте пакет методик, позволяющих изучить личность ребенка, определить его положительный потенциал и «проблемное поле», социальный статус, особенности его семьи, референтных лиц с позитивным и негативным влиянием; выявить влияние инфраструктуры микрорайона и других социальных факторов на его развитие и социализацию.

Этапы выполнения задания:

1-й этап. Изучите психолого-педагогическую литературу по теме исследования. Определите объект изучения, обоснуйте свой выбор.

2-й этап. Изучите личностные, индивидуально-психологические особенности учащегося, используя методы собственных наблюдений, психолого-педагогические методики, беседы с учащимися, обращаясь к школьной документации, медицинским картам и др.

3-й этап. Обратите внимание на состояние здоровья учащегося, особенности его физического развития (соответствует ли оно возрасту, например вес, рост и т.д.).

4-й этап. Пронаблюдайте воспитанника в различных видах деятельности: каково отношение к учебной деятельности (успеваемость, уровень знаний, степень сформированности учебных навыков, основные мотивы учения, особый интерес к определенному предмету, особенности памяти, мышления, внимания);

- каково отношение к трудовой деятельности (наличие трудовых навыков, умений, предпочитаемые виды труда и т.д.);
- к какому виду деятельности имеется устойчивый интерес;

- посещает ли какой-либо кружок, секцию, клуб;
- какие виды и формы досуга предпочитает;
- имеется ли профессиональная направленность (профессиональное намерение, ориентация, мотивы выбора будущей профессии).

5-й этап. Изучите особенности семьи ребенка и ее воспитательный потенциал по предложенной примерной программе:

- 1) Состав семьи, структура семьи (полная, неполная, с одним ребенком, многодетная, родители разведены и т.д.).
- 2) Жилищно-бытовые условия семьи (обеспеченность жилплощадью в соответствии с нормами, нуждается в улучшении жилищных условий, ребенок имеет отдельную комнату, уголок для занятий и игр).
- 3) Материальная обеспеченность семьи (обеспеченная, малообеспеченная).
- 4) Характер взаимоотношений в семье: между взрослыми членами семьи (гармоничные, компромиссные, неустойчивые, конфликтные, резкоконфликтные, аморальные и т.д.);
 - между родителями, другими взрослыми членами семьи и ребенком (слепое обожание, заботливость, дружба, доверие, равноправие, отчужденность, равнодушие, мелочная опека, полная самостоятельность, независимость, бесконтрольность и т.д.);
 - положение ребенка в семье (предоставлен самому себе, никто им не интересуется, налицо забвение его интересов, запуган авторитарным отношением, неуверен в себе, избегает общения с родителями, ощущает себя «Золушкой» или «кумиром», является объектом постоянных ссор взрослых, когда каждый из них стремится привлечь его на свою сторону, занимает педагогически оправданную нишу);
 - отношение ребенка к родителям (дорожит семьей, родители для него авторитетны, относится к ним безразлично или пренебрежительно, остро переживает семейную драму, тяготеет к одному из членов семьи (к кому и почему)).
- 5) Наличие отклонений в поведении какого-либо из членов семьи (алкоголизм, наркомания и т.д.). Влияние этих факторов на ребенка.
- 6) Отношение взрослых членов семьи к нравственным ценностям ребенка.
- 7) Уровень педагогической просвещенности, образовательный, культурный уровень членов семьи (какие периодические педагогические издания выписывает семья, имеется ли домашняя библиотека, посещают ли театр, филармонию, кинотеатр, какую литературу читают, имеется ли телевизор, радио, магнитофон, музыкальные инструменты и т.д.).
- 8) Воспитательный потенциал семьи (высокий, неустойчивый, слабый):
 - знание родителями психолого-педагогической литературы, интерес к книгам по воспитанию;
 - отношение родителей к организации и содержанию деятельности ребенка в сферах учебы, труда, досуга (выполнение домашних заданий, трудовых обязанностей в семье, проведение свободного времени);

- организация и формы осуществления контроля за ребенком, выполнением режима;
- единство требований родителей к ребенку, меры поощрения, наказания, применяемые к нему;
- осведомленность детей о работе старших членов семьи (их профессиях, трудностях, успехах).

9) Влияние социальных факторов на семью и социализацию ее членов.

6-й этап. Выявите и определите социальную позицию ребенка в семье, в коллективе сверстников, сфере неформального общения (клуб, секция, тусовка и т.п.).

Задание третье

Обработайте данные, полученные в результате вашего исследования.

1. Выявите положительный потенциал личности подростка. Охарактеризуйте его с ориентацией на положительные качества, а недостатки переведите в позитивный план (робость → скромность, упрямство → настойчивость). При заполнении параметров «ценности», «интересы» и «идеалы» учтите результаты анализа проведенных методик. Изучить индивидуально-психологические особенности личности вам помогут методики, выявляющие ее направленность, ведущий тип темперамента, уровень самооценки и др.

2. Определите, есть ли у ребенка проблемы и каковы их причины. Обратите внимание, есть ли сложности в психологическом, физиологическом развитии (заниженная самооценка, акцентуация характера, несоответствие физического развития возрасту, нарушение осанки, недостатки зрения, слуха, внимания и др.), в межличностных отношениях со сверстниками, взрослыми, в семье.

3. Выявите с помощью социометрии, других методик референтных для учащегося лиц (в классе, школе, семье, в среде неформального общения), которые могут помочь в разрешении возникших проблем, поиске выхода из конфликтных ситуаций, в построении учеником собственного «Я». Кто из этих людей имеет позитивное, а кто негативное влияние на школьника и почему? Чем привлекательны они для подростка?

4. Определите «поле общности» с ребенком: что вас объединяет, что общего у вас, в чем вы похожи. Определение граней совпадений позволит вам лучше понять ребенка, наладить контакт с ним.

Оформите свои наблюдения, результаты анализа и рекомендации по следующему образцу.

Рекомендуемая литература:

1. Голоухова, Г.Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г.Н. Голоухова, Поморский университет, Архангельск 2010. - с.127
2. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс.

Семинар 9 (УСР)

Тема: Технология реализации социальным педагогом социально-профилактической, коррекционной и реабилитационной функций

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Направления социально-педагогической профилактики.
2. Направления социально-педагогической коррекции.
3. Направления социально-педагогической реабилитации.

Практические задания:

1. Показать практические умения и навыки составления технологической карты социально-педагогической технологии реабилитации (на выбор).
2. Составить программу социально-педагогической деятельности.

Примерные темы программ социально-педагогической деятельности (на выбор):

- Программа профориентации подростков.
- Программа профилактики зависимостей (на выбор).
- Программа формирования здорового образа жизни для детей разной возрастной группы (на выбор).
- Программа профилактики социального сиротства.
- Программа социально-педагогической работы с детьми, оставшимися без попечения родителей разной возрастной группы (на выбор).
- Программа социально-педагогической работы с семьей, где дети находятся в социально опасном положении для детей разной возрастной группы (на выбор).
- Программа социально-педагогической работы с детьми, употребляющими алкоголь для детей разной возрастной группы (на выбор).
- Программа формирования правовой культуры для детей разной возрастной группы (на выбор).
- Программа формирования воспитанности для детей разного возраста.
- Программа социально-педагогической работы с детьми, злоупотребляющими курением для детей разной возрастной группы (на выбор).
- Программа социально-педагогической работы с детьми, имеющими проблемы в общении для детей разной возрастной группы (на выбор).
- Программа социально-педагогической работы с детьми, имеющими проблемы в поведении для детей разной возрастной группы (на выбор).

Требования к программе:

Программа представляет собой последовательный и взаимосвязанный алгоритм взаимодействия специалистов с учетом их профессиональной компетенции и перманентного сотрудничества. Программа позволяет четко структурировать работу по оказанию необходимой помощи детям; дает возможность реализации индивидуально-личностного подхода; имеет многовекторное направление для взаимодействия и воздействия на объект

воспитания/реабилитации/социализации; обеспечивает возможность своевременной коррекции и внесения изменений в работу; направлена на решение различных проблемных вопросов.

Составные части программы.

1.1. Название. Составитель.

1.2. Происхождение и актуальность проблемы. Пояснительная записка должна содержать максимально полную информацию об основных идеях программы, их актуальности и предполагаемой востребованности; содержании, предлагаемого детям образования и принципах организации процесса его освоения детьми определенного возраста; сроках реализации программы; принципах формирования учебных групп; особенностях программы, используемых в ней ключевых понятий; особенностях возрастной группы детей, на которых рассчитана программа; формах занятий.

1.3. Цель.

1.4. Задачи: адекватны интересам современных детей, обоснованы аргументами, убедительны для руководителей учреждений, реальными (обеспеченными необходимыми ресурсами и подлежащими поэтапному исполнению посредством выполнения оперативных задач), реализуемы (конкретными и выверенными в возможности выполнения намеченного плана), привлекательны для детей.

1.5. План работы по решению данной проблемы, является основным элементом программы. Этот раздел должен быть соотнесен с целями и задачами программы, сроками, этапами, порядком и регламентом ее реализации; обеспечивать получение ожидаемых результатов посредством обоснованной последовательности тем, количества часов на их освоение и разнообразия форм образовательного и воспитательного процесса. К тематическому плану прилагается конспект мероприятий с основным содержанием.

1.6. Материальное обеспечение.

1.7. Факторы риска реализации программы, невозможность реализации данной программы (да и вообще любой другой) при отсутствии должного понимания со стороны соответствующих работников, слабости их профессиональной подготовки либо отсутствием соответствующего специального образования, а также при наличии несформированного педагогического коллектива.

На кого рассчитана программа.

Срок исполнения.

Список используемых источников.

Рекомендуемая литература:

1. Голоухова, Г.Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г.Н. Голоухова, Поморский университет, Архангельск 2010. - с.127

2. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва: Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс.

Семинар 10

Тема: Технология организации социально-педагогической помощи и поддержки

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Моделирование систем социально-педагогической помощи и поддержки детям, подросткам, молодежи, взрослому населению.
2. Общая модель деятельности педагога социального в индивидуальной работе со случаем.

Практическое задание:

1. Подготовка группового проекта «Социально-педагогические стратегии».
2. С целью определения возможных выходов из сложившейся проблемной ситуации (планирование будущего) проведите со своим подопечным ребенком следующие методики:

1. Метод «Линия жизни»

Данный метод проводится с ребенком и его родителями. Метод хорош как для сбора информации о значимом окружении семьи, о важных событиях, сопровождающих семью, так и для определения возможных выходов из сложившейся проблемной ситуации (планирование будущего).

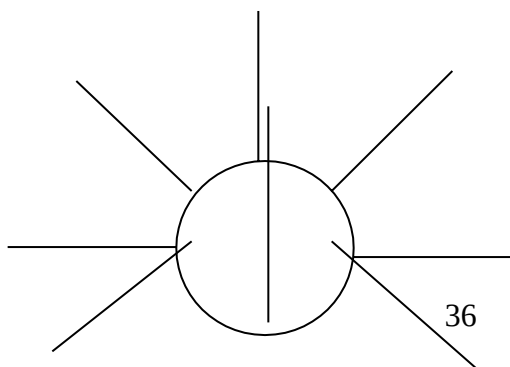
- Планирование будущего (Как вы думаете, какой будет ваша жизнь через три года?)
- Сегодняшняя дата
- Важные события в жизни (запомнившиеся). Могут быть как приятные, так и неприятные. Прописывается год, само событие и люди, сопровождавшие его.
- Дата рождения
- События, предшествующие рождению

2. Метод поиска ресурсов.

Данный метод проводится как с родителями, так и с ребенком. В центре солнышка клиент прописывает, какой он представляет свою жизнь через 3, 5 лет. На каждом лучике записываются пути достижения цели.

Рефлексия:

- за что вы себя хотите поблагодарить?
- кого бы вы еще хотели поблагодарить?
- и т.д.



3. Метод шкальных оценок.

Цель метода – оценка своей жизни клиентом (ребенком) по 10-тибалльной шкале. Для детей рисуется лесенка. Проговаривается, что на нижней ступеньке находятся дети, которым плохо живется, на верхней – те, у которых все хорошо.

- Какую оценку своей жизни ты ставишь? На какой ступеньке ты находишься? (прописать балл).
- Что хорошего есть в твоей жизни, что позволяет тебе ставить такую оценку? (прописываются ресурсы).
- Какие трудности есть в твоей жизни, которые не позволяют оценить жизнь выше? (прописываются трудности).
- Что должно произойти в твоей жизни, чтобы оценка стала выше? (потребности ребенка, важно для планирования работы).

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.

2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. – Дата доступа: 21.01.2017.

3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.

4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Семинар 11

Тема: Технология социально-педагогического сопровождения

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Изучите основные формы реализации технологии социально-педагогического сопровождения.
2. Изучите основные методы реализации технологии социально-педагогического сопровождения:
 - сопровождение в решении правовых, бытовых, медико-реабилитационных проблем клиентов.
 - сопровождение в поиске социальных служб и учреждений, способных оказать клиенту необходимую помощь и поддержку

Практическое задание:

1. Показать практические умения и навыки составления технологической карты социально-педагогической технологии сопровождения (на выбор).

Рекомендуемая литература:

1. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс.
2. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М.: Академия, 2012. — 192 с.
3. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. — Дата доступа: 21.01.2017.
4. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. — М.: Академия, 2007. — 272 с.
5. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2011. — 208 с.

Семинар 12

Тема: Технология социального расследования

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Порядок действий специалистов в рамках социального расследования
2. Прием и сортировка обращений
3. Составление плана безопасности
4. Отобрание ребёнка из семьи
5. Проведение бесед и оценка риска
6. Комплексная оценка семьи
7. Завершение работы и принятие решения по случаю

Практическое задание:

1. Составьте план безопасности ребенка
2. Проведите оценку риска семьи
3. Провести комплексную оценку семьи

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.

2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. – Дата доступа: 21.01.2017.

3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 272 с.

4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Семинар 13

Тема: Технология социально-педагогической терапии

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Связь социальной терапии с психотерапией.
2. Формы работы социального педагога, лежащие в основе терапевтического воздействия: индивидуальная, групповая.
3. Основные методы терапевтического воздействия:
 - Трудовая терапия.
 - Терапия самовоспитания.
 - Дискуссионная терапия.
 - Социотерапия, арттерапия.
 - Логотерапия, библиотерапия.
 - Натуротерапия, цветотерапия.
 - Ритмотерапия, игровая терапия.

Практическое задание:

1. Показать практические умения и навыки составления технологической карты социально-педагогической технологии терапии (на выбор).

Рекомендуемая литература:

1. Голоухова, Г.Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г.Н. Голоухова, Поморский университет, Архангельск 2010. - с.127
2. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва: Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.
3. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Семинар 14 (УСР)

Тема: Технологии создания ситуации успеха в деятельности

Задания для подготовки и обсуждения:

1. Ситуация успеха в системе формирования личностной стратегии жизни и структура технологии ее моделирования.
2. Этика создания ситуации успеха и профилактика неконструктивных личностных новообразований (реферат).
3. Использование ситуации успеха в реализации социально-педагогических технологий.

Практическое задание:

1. Показать практические умения и навыки разработки рекомендаций для родителей по созданию для ребенка разного возраста ситуации успеха.
2. Подготовить материал для составления программы или проекта «Ситуация успеха», «Школа успеха»,
3. Провести деловую игру «Педагогический совет: «Педагогические приемы создания ситуации успеха»
4. Разработать рекомендации для родителей по созданию для ребенка разного возраста ситуации успеха.

Рекомендуемая литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. – Дата доступа: 21.01.2017.
3. .Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

Семинар 15

Тема: PR-технологии в социально-педагогической деятельности

Задания для подготовки и обсуждения:

4. Технология установления связей субъекта социальной деятельности с общественностью.
5. Преобладающие PR-средства в социально-педагогической деятельности.
6. Субъекты и объекты PR-деятельности.
7. Технологии использования СМИ и социальной рекламы в системе социально-педагогического воздействия.

Практическое задание:

1. Показать практические умения и навыки составления технологической карты социально-педагогической технологии по просветительской деятельности (на выбор).
2. Показать практические умения и навыки разработки информационно-просветительского материала по технологиям социально-педагогической профилактики.

Темы докладов и презентаций

1. Субъекты и объекты PR-деятельности.
2. Технологии использования СМИ и социальной рекламы в системе.

Рекомендуемая литература:

1. Голоухова, Г.Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г.Н. Голоухова, Поморский университет, Архангельск 2010. - с.127
2. Загвязинский, В.И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.
3. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М.: Академия, 2012. — 192 с.
4. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. — М.: Академия, 2007. — 272 с.
5. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 5 П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2011. — 208 с.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Раздел контроля знаний УМК содержит контрольные материалы для промежуточного и итогового контроля компетенций студентов по учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии»).

Промежуточная форма контроля знаний студентов:

Тест №1.

№ п/п	Содержание контрольных вопросов:	Ответ студентов на контрольный вопрос:
1.	Раскройте сущность понятия «технология»	
2.	В чем состоит сущность понятия «социальная технология»?	
3.	Раскройте сущность и содержание понятия «педагогическая технология».	
4.	Раскройте сущность и содержание понятия «социально-педагогическая технология»	
5.	Что такое <i>метод</i> в социальной педагогике?	
6.	Выделите <i>три</i> <i>уровня</i> <i>классификации</i> , обуславливающие место и роль методов СПД:	
7.	Перечислите основные группы <i>СОЦИАЛЬНЫХ методов</i> , используемых в социально-педагогических технологиях:	
8.	Перечислите основные группы <i>ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ методов</i> , используемых в социально-педагогических технологиях:	
9.	Перечислите основные группы <i>ПЕДАГОГИЧЕСКИХ методов</i> , используемых в социально-педагогических технологиях:	
10.	Перечислите <i>специфику</i> , которой обладают социально-педагогические технологии	
11.	Что понимается под <i>средствами</i> СПД?	
12.	Что понимается под термином «прием» в соц. педагогике?	
13.	Дайте определение понятию «классификация» и перечислите ее <i>функции</i> :	

Выявите специфику социально-педагогической деятельности по сравнению с педагогической:

Вид профессиональной деятельности	Цель деятельности	Характер деятельности	Объект деятельности	Учреждения, где осуществляется деятельность
Педагогическая деятельность				
Социально-педагогическая деятельность				

Тест №2

№ п/п	Содержание контрольных вопросов:	Ответ студентов на контрольный вопрос:
1.	В каких 2-х <i>основных формах</i> существуют социально-педагогические технологии:	
2.	Выделите основные <i>виды</i> социально-педагогических технологий <i>ПО СТЕПЕНИ ИХ НОВИЗНЫ</i> :	
3.	Выделите основные виды социально-педагогических технологий <i>ПО ПРЕОБЛАДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i> :	
4.	Выделите основные виды социально-педагогических технологий <i>ПО КОЛИЧЕСТВУ ПОДОПЕЧНЫХ</i> :	
5.	На какие <i>группы</i> Л.Я. Дятченко подразделил социально-педагогические технологии:	
6.	Дайте характеристику социально-педагогических технологий <i>общего типа</i> :	
7.	Дайте характеристику социально-педагогических технологий <i>частного типа</i> :	
8.	Что является <i>основанием</i> для классификации СПТ:	
9.	Выделите <i>замкнутые циклы технологического процесса</i> социально-педагогической деятельности, включающие определенные этапы и операции (<i>вариант Л.В. Мардахаева</i>):	
10.	Выделите <i>этапы технологического процесса</i> социально-педагогической деятельности (разработка научного коллектива под руководством И.Г. Зайнышева):	
11.	На каких 2-х <i>уровнях формулируется цель</i> СПД:	
12.	Какие <i>ЦЕЛИ</i> могут быть конкретизированы по « <i>вертикали</i> »:	
13.	В зависимости от чего <i>ЦЕЛЬ</i> может быть конкретизирована по « <i>горизонтали</i> »:	
14.	Перечислите <i>рекомендации</i> для правильной формулировки ЦЕЛИ СПД:	
15.	Перечислите некоторые <i>вспомогательными методики</i> , которыми может воспользоваться специалист при нахождении целей, над которыми клиент сам захочет работать:	
16.	Изобразите схему, иллюстрирующую метод « <i>древа целей</i> »:	

Тест №3

№ п/п	Содержание контрольных вопросов:	Ответ студентов на контрольный вопрос:
1.	Перечислите критерии активности субъектов социально-педагогической деятельности:	
2.	Перечислите 7 основных операций, которые возможно использовать специалисту при СОЗДАНИИ СИТУАЦИИ УСПЕХА в деятельности:	
3.	В чем заключается суть <i>социальной реабилитации</i> :	
4.	Сущность и назначение <i>социально-педагогической помощи и поддержки</i> в системе социально-педагогической деятельности:	
5.	Сущность, назначение и особенности реализации <i>социально-профилактической, коррекционной и реабилитационной функций</i> :	
6.	В чем заключается суть <i>социально-педагогического сотрудничества</i> :	
7.	В чем заключается суть <i>социально-педагогического сопровождения</i> :	
8.	Перечислите основные формы и методы реализации технологии <i>социально-педагогического сопровождения</i> :	
9.	В чем заключается суть <i>социального расследования</i> :	
10.	Перечислите основные виды <i>социально-педагогического сопровождения</i> :	
11.	Перечислите основные методы <i>терапевтического воздействия СПД</i> :	
12.	В чем заключается суть <i>PR-технологии</i> в социально-педагогической деятельности:	
13.	Перечислите преобладающие <i>PR-средства</i> в социально-педагогической деятельности:	

Реферат (методические рекомендации)

Реферат – одна из форм промежуточной аттестации студентов, изучивших дисциплину, Реферат представляет собой письменное изложение содержания первичного источника (или его части).

При написании реферата выявляется точность и объективность передачи информации студентом, полнота отображения им основных элементов содержания первоисточника.

Цель написания реферата - продемонстрировать умение студента ориентироваться в существующих подходах к исследованию избранной темы, пользоваться современными источниками информации, оценивать основные тенденции развития изучаемой проблемы.

Написание реферата способствует развитию у студентов культуры умственного труда, формирует потребности и способности развития уровня своей профессиональной компетентности и определения механизмов ее развития.

По количеству реферируемых первичных источников рефераты подразделяются на монографические, составленные по одному источнику, и обзорные, составленные по нескольким источникам на одну тему.

Если учебно-тематический план по дисциплине в качестве контроля знаний предполагает подготовку реферата, то его выполнение является обязательным для всех студентов группы.

Выбор темы и порядок работы над рефератом

Примерная тематика рефератов разрабатывается кафедрой в соответствии с учебно-тематическим планом и программой дисциплины.

Тему реферата студент выбирает самостоятельно из перечня, предлагаемого программой. В отдельных случаях по согласованию с преподавателем кафедры студент может предложить свою тему реферата с обоснованием необходимости и целесообразности ее разработки.

Работа над рефератом включает:

- выбор темы;
- подбор и изучение основных источников по теме,
- составление библиографии;
- обработка и систематизация информации;
- составление плана реферата;
- написание реферата.

Структура, оформление и объем реферата

Объем реферата может колебаться в пределах 15-20 машинописных страниц (все приложения к работе не входят в ее объем).

Структура реферата. Реферат включает: титульный лист, содержание, введение, основную часть, разделенную на разделы, заключение, список использованной литературы (библиография), приложения. В реферат могут быть включены цифровые данные, таблицы, графики и т.д.

На титульном листе указываются наименование учреждения, в котором выполнена выпускная работа, наименование кафедры, тема выпускной работы, фамилия, имя, отчество исполнителя, фамилия, имя, отчество руководителя по подготовке выпускной работы с указанием его ученой степени, звания, название города (местонахождение учреждения), год (Приложение I).

Содержание включает название структурных элементов с указанием точных названий глав (параграфов) и номеров соответствующих им страниц реферата.

Во введении формулируется актуальность, цель и задачи работы, раскрываются причины выбора темы, отмечается ее актуальность, дается краткий анализ научных, экспериментальных или практических достижений в той области, которой посвящен реферат, характеристика использованной литературы. Объем введения - до двух страниц.

Основная часть раскрывает теоретическое содержание данной проблемы, процесса, явления, события. В ней излагаются позиции авторов научно-теоретических источников, других информационно-методических материалов, дается анализ разных подходов к реализации основных научных положений, выявляется степень их разработанности и т.д. Для иллюстрации, подтверждения, опровержения теоретических и методологических положений, подходов, выводов студентом могут быть использованы материалы из опыта профессиональной деятельности (различные виды планирования, планы-конспекты занятий, технологические карты и т.д.).

В заключении формулируются выводы по содержанию работы, рекомендации, предложения по внедрению в практику отдельных подходов, направлений, технологий, определяются возможности и механизмы дальнейшей научно-практической разработки темы. Заключение по объему, как правило, должно быть, меньше введения.

Список литературы, изученной и использованной при написании реферата, следует располагать в алфавитном порядке, начиная с перечисления нормативно-правовых актов Республики Беларусь.

Приложениями к работе могут быть проекты, программы, методические рекомендации, схемы, таблицы, графики и т.д., которые иллюстрируют вопросы, рассматриваемые в работе. Приложения нумеруются. В тексте помещаются ссылки на данный материал.

Оформление реферата. Текст реферата печатается через полтора интервала или пишется разборчиво от руки на одной стороне листа формата А4.

Текст работы следует печатать, соблюдая следующие размеры полей: левое - 30 мм, правое - 10 мм. верхнее и нижнее - не менее 20 мм.

Первой страницей работы является титульный лист, который включается в общую нумерацию страниц. Нумерация страниц располагается справа нижнего поля. На титульном листе номер страницы не ставят.

Каждая структурная часть работы (содержание, введение, главы, т.д.)

начинается с новой страницы.

Цифровой материал включается в работу в виде таблиц, которые должны быть пронумерованы. Таблицы размером в одну страницу и более целесообразно помещать в приложении.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Образец титульного листа РЕФЕРАТА

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.ТАНКА»
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕФЕРАТ

на тему «..... »
по учебной дисциплине «ТЕХНОЛОГИИ СПД. СП
ТЕХНОЛОГИИ»

Исполнитель: Ф.И.О.студента
группа: _____
факультет: _____
Руководитель: Ф.И.О.

МИНСК, 201

Список тем рефератов:

1. Активность субъектов, их взаимодействие, системность как принципы социально-педагогической деятельности
2. Технология реализации социальным педагогом социально-профилактической функций
3. Технология реализации социальным педагогом социально-коррекционной функций
4. Технология реализации социальным педагогом социально-реабилитационной функций
5. Технологии коррекционной и профилактической работы социального педагога с детьми и подростками.
6. Технологии интерактивного и индивидуального подхода в социально-педагогической работе с представителями неформальных объединений из числа детей и молодежи
7. Социально-педагогическая помощь и поддержка в системе социально-педагогической деятельности.
8. Виды и технологические стратегии социально-педагогической помощи и поддержки.
9. Технология организации процесса социально-педагогической адаптации.
10. Технологии социально-педагогического сопровождения.
11. Технология социально-педагогического расследования
12. Технология социально-педагогической терапии.
13. Технология социально-педагогического консультирования детей и родителей.
14. Технология социально-педагогического посредничества.
15. Технология ведения ситуации.
16. Технология ведения случая.
17. Методика организации благотворительных акций.
18. Технологии работы с беспризорными и безнадзорными детьми.
19. Игровые педагогические технологии как одни из технологий социально-педагогической работы в социуме.
20. Социально-педагогическая деятельность с детьми-инвалидами, получающими профессиональное обучение.
21. Социально-педагогическая деятельность в коррекционно-реабилитационном центре.
22. Технологии просветительской деятельности социального педагога
23. Организация процесса социально-педагогического сотрудничества.
24. Сотрудничество с общественностью: цель, содержание, технологии, ожидаемый эффект.
25. Социально-педагогическое сотрудничество со средствами массовой информации.
26. PR-технологии в социально-педагогической деятельности.

27. Социально-педагогические технологии развития творческого потенциала личности
28. Технологии социального контроля и его функции
29. Методика осуществления социального надзора.
30. Методика социально-педагогической экспертизы.
31. Методика организации благотворительных акций.
32. Технологии реабилитации воспитательной предметно-пространственной среды.
33. Методика диагностики микросреды.
34. Методика диагностики личности.
35. Технологии социально-педагогической работы в социуме
36. Диагностические технологии в работе социального педагога.
37. Технологии просветительской деятельности социального педагога.

Вопросы для подготовки к экзамену

1. Понятие, сущность и содержание социально-педагогической деятельности.
2. Соотношение понятий «технология» и «методика» в педагогике и социальной педагогике.
3. История возникновения понятия «технология». Сущность и содержание понятий «социальная технология», «педагогическая технология», «социально-педагогическая технология»
4. Уровни классификации, обуславливающие место и роль методов в социальной педагогике.
5. Классификация основных методов, используемых в социально-педагогических технологиях.
6. Методы социально-педагогической деятельности: социальные, психологические, педагогические, социально-педагогические.
7. Характеристика педагогической техники социального педагога, ее взаимосвязь с технологией, методами и средствами.
8. Основания и критерии для классификации социально-педагогических технологий.
9. Характеристика социально-педагогических технологий общего типа.
10. Характеристика функциональных (частных) социально-педагогических технологий.
11. Классификация технологий по типу
12. Классификация технологий по назначению
13. Классификация технологий по объекту применения
14. Классификация технологий по субъекту применения
15. Классификация технологий по месту применения.
16. Классификация технологий по способу реализации
17. Особенности диагностико-прогностической социально-педагогической технологии.
18. Особенности выбора оптимальной социально-педагогической технологии
19. Особенности непосредственной подготовки к практической реализации целевой технологии
20. Характеристика целевых технологий и особенностей их выбора
21. Особенности экспертно-оценочной социально-педагогической технологии.
22. Структура, компонентный состав технологии
23. Типовой алгоритм деятельности социального педагога.
24. Взаимосвязанные этапы технологического процесса социально-педагогической деятельности (Л.В. Мардахаев, И.Г. Зайнышев)
25. Характеристика процесса целеполагания в социально-педагогической деятельности
26. Подходы к правильной формулировки ЦЕЛИ социально-педагогической деятельности
27. Характеристика вспомогательных методик при нахождении целей клиента
28. Сущность мотивационного программно-целевого управления.
29. Технология мотивационного программно-целевого управления («дерево

- целей», стратегия, тактика).
30. Активность субъектов, их взаимодействие, системность как принципы социально-педагогической деятельности
 31. Схема сети взаимодействия, отражающая опыт работы социального педагога учреждения общего среднего образования
 32. Технология реализации социальным педагогом социально-профилактической функций
 33. Технология реализации социальным педагогом социально-коррекционной функций
 34. Технология реализации социальным педагогом социально-реабилитационной функций
 35. Технологии коррекционной и профилактической работы социального педагога с детьми и подростками.
 36. Технологии интерактивного и индивидуального подхода в социально-педагогической работе с представителями неформальных объединений из числа детей и молодежи
 37. Социально-педагогическая помощь и поддержка в системе социально-педагогической деятельности.
 38. Виды и технологические стратегии социально-педагогической помощи и поддержки.
 39. Технология организации процесса социально-педагогической адаптации.
 40. Технологии социально-педагогического сопровождения.
 41. Технологические и этические принципы этапов социально-педагогического сопровождения.
 42. Технология социально-педагогической терапии.
 43. Технология социально-педагогического консультирования детей и родителей.
 44. Технология социально-педагогического посредничества.
 45. Технология ведения ситуации.
 46. Технология ведения случая.
 47. Ситуация успеха в системе формирования личностной стратегии жизни и структура технологии ее моделирования.
 48. Этика создания ситуации успеха и профилактика неконструктивных личностных новообразований.
 49. Использование ситуации успеха в реализации социально-педагогических технологий.
 50. Методика организации благотворительных акций.
 51. Технологии работы с беспризорными и безнадзорными детьми.
 52. Игровые педагогические технологии как одни из технологий социально-педагогической работы в социуме.
 53. Социально-педагогическая деятельность с детьми-инвалидами, получающими профессиональное обучение.
 54. Социально-педагогическая деятельность в коррекционно-реабилитационном центре.

55. Технологии просветительской деятельности социального педагога
56. Организация процесса социально-педагогического сотрудничества.
57. Сотрудничество с общественностью: цель, содержание, технологии, ожидаемый эффект.
58. Социально-педагогическое сотрудничество со средствами массовой информации.
59. PR-технологии в социально-педагогической деятельности.
60. Социально-педагогические технологии развития творческого потенциала личности
61. Технологии социального контроля и его функции
62. Методика осуществления социального надзора.
63. Методика социально-педагогической экспертизы.
64. Методика организации благотворительных акций.
65. Технологии реабилитации воспитательной предметно-пространственной среды.
66. Методика диагностики микросреды.
67. Методика диагностики личности.
68. Технологии социально-педагогической работы в социуме
69. Диагностические технологии в работе социального педагога.
70. Технологии просветительской деятельности социального педагога

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Содержит учебную программу, список учебной литературы, информационно-аналитические материалы для изучения учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии»).

Учебная программа учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии»)

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная программа учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») разработана в соответствии с образовательным стандартом первой ступени высшего образования специальности 1-03 04 01 «Социальная педагогика» ОСВО 1-03 04 01-2013 (утвержден Постановлением Министерства образования Республики Беларусь №87 от 30.08.2013) и типовым учебным планом первой ступени высшего образования специальности 1-03 04 01 «Социальная педагогика».

Учебная дисциплина «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») является важнейшей составляющей системы подготовки студентов учреждений высшего образования социально-педагогического профиля к профессиональной деятельности.

Цель преподавания учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») заключается в формировании у будущих специалистов целостного представления о технологиях социально-педагогической деятельности, усвоении ими знаний теоретических основ современных технологий социально-педагогической деятельности, овладении технологическими умениями, необходимыми для эффективной организации и реализации учебно-воспитательного и социально-педагогического процесса в современных условиях.

Задачи преподавания учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») направлены на формирование теоретико-социально-педагогического мышления студентов, развития умений рефлексировать явления социально-педагогической действительности, обосновывать социально-педагогические проблемы, технологически грамотно подходить к их решению.

В учебной программе отражена диалектическая взаимосвязь социальных и учебно-воспитательных процессов, рассматриваются методологические основы технологий социально-педагогической

деятельности, специфика их использования в практике работы педагогов социальных.

Изучение учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») требует от студентов актуализации, обобщения и систематизации знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам «Педагогика», «Психология», «Теория и практика социальной педагогики», «Методология и методы социально-педагогических исследований» и позволяет оптимизировать процесс освоения дисциплин «Теория и практика социально-педагогической работы с семьей», «Основы профессионального мастерства социального педагога», «Охрана детства».

Содержание и технологии освоения учебной дисциплины имеют выраженную практическую направленность и будут востребованы у будущих специалистов в сфере социально-педагогической деятельности.

Требования к освоению учебной дисциплины

В результате освоения учебной дисциплины учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») студент должен **знать**:

- научные подходы к оценке и анализу методики и технологий социально-педагогической деятельности;
- современные технологии социально-педагогической работы с различными категориями детей;
- особенности использования специфических социально-педагогических технологий;
- методологические основы диагностического поиска, методы диагностирования социально-педагогических проблем, логику и этапы диагностической процедуры.

В результате освоения учебной дисциплины учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») студент должен **уметь**:

- применять социально-педагогические технологии в соответствии с целевыми ориентирами и объектами социально-педагогической деятельности;
- осуществлять разработку методики социально-педагогической работы на основе инновационных социально-педагогических технологий;
- организовывать диагностический поиск в соответствии с социально-педагогической проблемой на основе использования эмпирических и диагностических методов.

В результате освоения учебной дисциплины учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») студент должен **владеть**:

- навыками диагностического целеполагания, планирования и проектирования методики и технологий социально-педагогической деятельности;

- диагностическими методами и методиками в процессе изучения и анализа социально-педагогических проблем;
- навыками диагностики отклонений в поведении несовершеннолетних и проведения профилактических мероприятий в микросоциуме и учреждениях образования;
- навыками разработки инновационных социальных проектов по решению социально-педагогических проблем детей и молодежи.

Общее количество часов по учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогические технологии») для студентов дневной формы получения образования рассчитан на 134 часа, 56 из которых составляют аудиторные занятия: 26 часов – лекционные, 30 часов – семинарские занятия. На заочную форму получения образования отводится 14 аудиторных часов (8 часов – лекции, 6 часов – семинарские занятия).

Форма текущего контроля – экзамен.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1 Введение в учебную дисциплину «Технологии социально-педагогической деятельности»

Сущность и особенности социально-педагогической деятельности.

Технологии социально-педагогической деятельности как предмет научного осмысления и практической деятельности. Цель и задачи изучения, структура учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности».

Значение раздела «Социально-педагогические технологии» в учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности».

Тема 2 Теоретические основы разработки социально-педагогических технологий

История возникновения понятия «технология», сфера его применимости. Сущность и содержание понятия «социально-педагогическая технология», его взаимосвязь с понятиями «социальная технология» и «педагогическая технология».

Философские основы социально-педагогических технологий. Основные направления и концепции социально-педагогических технологий в сравнительном анализе.

Понятие о методах и методиках социально-педагогических деятельности. Соотношение понятий «метод», «методика», «технология». Классификация основных методов, используемых в социально-педагогической деятельности: педагогические, психологические и социологические методы. Средства социально-педагогической деятельности.

Технологическая компетентность социального педагога.

Тема 3 Типы социально-педагогических технологий и их классификация

Основания и критерии классификации социально-педагогических технологий. Общая характеристика типов социально-педагогических технологий. Социально-педагогические технологии общего типа. Частные (специфические) социально-педагогические технологии. Инновационные технологии социально-педагогической деятельности.

Тема 4 Алгоритм деятельности как элемент социально-педагогической технологии

Структура, компонентный состав технологии. Типовой алгоритм деятельности социального педагога.

Этапы технологического процесса социально-педагогической деятельности (Л.В. Мардахаев, И.Г. Зайнышев). Структура диагностико-прогностического этапа социально-педагогической деятельности. Структура этапа деятельности по выбору целевой социально-педагогической технологии. Структура технологии непосредственной подготовки к

реализации целевой социально-педагогической технологии. Структура этапа деятельности по реализации целевой социально-педагогической технологии. Структура этапа экспертно-оценочной социально-педагогической деятельности.

Тема 5 Целеполагание в социально-педагогической деятельности

Характеристика процесса целеполагания в социально-педагогической деятельности. Требования к определению цели социально-педагогической деятельности. Способы структурирования целей социально-педагогической деятельности.

Сущность мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ). Понятийный аппарат МПЦУ. Технология МПЦУ (цели, стратегия, тактика). Структура социально-педагогических программ.

Тема 6 Технология реализации социальным педагогом диагностической и прогностической функций

Сущность диагностической функции. Задачи социально-психолого-педагогической диагностики. Объект и предмет педагогической диагностики. Методы социально-педагогической диагностики. Организация и порядок диагностирования (этапы, требования к проведению диагностики). Изучение личности ребенка, его связей в микросреде и социального статуса. Изучение инфраструктуры микрорайона. Апробирование социально-педагогических технологий и реализация диагностической функции социального педагога. Сущность и реализация прогностической функции.

Тема 7 Технология реализации социальным педагогом социально-профилактической, коррекционной и реабилитационной функций

Сущность, назначение и особенности реализации социально-профилактической, коррекционной и реабилитационной функций.

Принципы социально-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации: этапность, дифференцированность, комплексность, преемственность, последовательность, непрерывность в проведении социально-педагогических мероприятий.

Направления социально-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации.

Тема 8 Технология организации социально-педагогической помощи и поддержки

Сущность и назначение социально-педагогической помощи и поддержки в системе социально-педагогической деятельности. Виды и технологические стратегии социально-педагогической помощи и поддержки. Моделирование систем социально-педагогической помощи и поддержки детям, подросткам, молодежи, взрослому населению.

Общая модель деятельности педагога социального в индивидуальной работе со случаем.

Тема 9 Технология социально-педагогического сопровождения

Цель и задачи социально-педагогического сопровождения. Технологические и этические принципы этапов социально-педагогического сопровождения. Основные формы и методы реализации технологии социально-педагогического сопровождения.

Тема 10 Технология социально-педагогического посредничества

Цель и задачи посреднической деятельности в работе социального педагога. Посредничество в решении правовых, бытовых, медико-реабилитационных проблем клиентов. Посредничество в поиске социальных служб и учреждений, способных оказать клиенту необходимую помощь и поддержку. Посредничество в решении межличностных, семейных конфликтов. Этапы организации посреднической деятельности: определение проблемы клиента, оценка возможностей ее решения, выбор учреждения, способного наилучшим образом решить проблему, помощь в установлении контакта. Основные приемы реализации технологии посредничества.

Тема 11 Технология социально-педагогической терапии

Понятие термина «терапия», «социальная терапия». Связь социальной терапии с психотерапией. Формы работы социального педагога, лежащие в основе терапевтического воздействия: индивидуальная, групповая. Основные методы терапевтического воздействия: трудовая терапия, терапия самовоспитания, дискуссионная терапия, социотерапия, арттерапия, логотерапия, библиотерапия, натуротерапия, цветотерапия, ритмотерапия, игровая терапия.

Тема 12 Технологии создания ситуации успеха в деятельности

Ситуация успеха в системе социального воспитания личности и формирования личностной стратегии жизни. Структура технологии создания успеха. Создание ситуации успеха в различных видах социальной деятельности детей и молодежи. Возрастная специфика моделирования ситуации успеха в социально-педагогической работе. Этика создания ситуации успеха.

Тема 13 PR-технологии в социально-педагогической деятельности

Технология установления связей субъекта социальной деятельности с общественностью. Преобладающие PR-средства в социально-педагогической деятельности. Субъекты и объекты PR-деятельности. Технологии использования СМИ и социальной рекламы в системе социально-педагогического воздействия.

Тематический план

№ раздела, темы	Название раздела, темы	Количество часов		
		Аудиторные		
		Всего	Лекции	Семинары
1	Введение в учебную дисциплину «Технологии социально-педагогической деятельности»	4	2	2
2	Теоретические основы разработки социально-педагогических технологий	4	2	2
3	Типы социально-педагогических технологий и их классификация	6	2	4
4	Алгоритм деятельности как элемент социально-педагогической технологии	4	2	2
5	Целеполагание в социально-педагогической деятельности	6	2	4
6	Технология реализации социальным педагогом диагностической и прогностической функций	4	2	2
7	Технология реализации социальным педагогом социально-профилактической, коррекционной и реабилитационной функций	4	2	2
8	Технология организации социально-педагогической помощи и поддержки	4	2	2
9	Технология социально-педагогического сопровождения	4	2	2
10	Технология социально-педагогического посредничества	4	2	2
11	Технология социально-педагогической терапии	4	2	2
12	Технологии создания ситуации успеха в деятельности	4	2	2
13	PR-технологии в социально-педагогической деятельности	4	2	2
Всего:		56	26	30

Нормативные правовые документы Республики Беларусь:

I. Кодексы, Законы Республики Беларусь

Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011 – № 13, 2/1795 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=Hk1100243. – Дата доступа: 27.06.2013.

Кодекс Республики Беларусь о браке и семье. — Минск : Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2012 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=hk9900278. – Дата доступа: 27.06.2013.

Закон Республики Беларусь от 19 ноября 1993 г. № 2570-XII «О правах ребенка // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=v19302570&p2>. – Дата доступа: 27.06.2013.

Закон Республики Беларусь от 21 декабря 2005 г. № 73-З «О гарантиях по социальной защите детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=h10500073&p2={NRPA}>. – Дата доступа: 28.06.2013.

Закон Республики Беларусь от 31 мая 2003 г. № 200-3 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»: в ред. Закона Республики Беларусь от 26 мая 2012 г. № 376-З [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=H10300200&p2={NRPA}>. – Дата доступа: 27.06.2013.

Закон Республики Беларусь от 5 июля 2004 г. № 301-3 «О государственных символах Республики Беларусь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=h10400301&p2={NRPA}>. – Дата доступа: 27.06.2013.

Закон Республики Беларусь от 04 октября 1994 г. № 3254-XII «Об общественных объединениях» // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 8. – 2/1794 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=v19403254&p2={NRPA}>. – Дата доступа – 28.07.2013.

Закон Республики Беларусь от 9 ноября 1999 г. № 305-3 «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Республике Беларусь» // Национальный реестр правовых

актов Республики Беларусь. – 1999. – № 89. – 2/80 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=H19900305&p2={NRPA}>. – Дата доступа – 28.07.2013.

Закон Республики Беларусь от 07 декабря 2009 г. № 65-З «Об основах государственной молодежной политики» // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 8. – 2/1794 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=H10900065&p2={NRPA}>. – Дата доступа – 28.07.2013.

II. Директивы, Декреты Президента Республики Беларусь

Директива Президента Республики Беларусь от 11 марта 2004 г. № 1 «О мерах по укреплению общественной безопасности и дисциплины».

Декрет Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=pd0600018&p2={NRPA}>. – Дата доступа: 27.06.2013.

Декрет Президента Республики Беларусь от 5 мая 2009 г. № 5 «О внесении дополнений и изменений в Декрет Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. № 18».

III. Нормативные документы, утвержденные постановлением Министерства труда Республики Беларусь, Министерства здравоохранения Республики Беларусь, Министерства спорта и туризма Республики Беларусь, Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь

Постановление Министерства труда Республики Беларусь от 02.02.1995 № 13 "Аб Спісе работ, на якіх забараняецца прымяненне працы асоб маладзей васьмнаццаці гадоў" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=W29500771. – Дата доступа: 28.06.2013.

Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 13.10.2010 № 134 "Об установлении предельных норм подъема и перемещения несовершеннолетними тяжестей вручную" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=W21022875. – Дата доступа: 28.06.2013.

Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 27.12.2012 № 206 «Об утверждении Санитарных норм и правил «Требования для учреждений общего среднего образования» и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства здравоохранения Республики Беларусь и их отдельных структурных элементов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.pravo.by/main.aspx/www.belta.by/main.aspx?guid=3871&p0=W21326846p&p1=1>. – Дата доступа: 28.06.2013.

Постановление Министерства спорта и туризма Республики Беларусь от 21.12.2004 №10 «Об утверждении Правил безопасности проведения занятий физической культурой и спортом» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mst.by/ru/sports-belarus/nb_sporta/?page=6. – Дата доступа: 28.06.2013.

Постановление Министерства спорта и туризма Республики Беларусь от 15.08.2006 г. № 26 «Об утверждении Правил проведения туристских походов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mst.by/ru/active-belarus/nb_aktiv/?page=3. – Дата доступа: 28.06.2013.

Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 15.10.2010 № 144 "Об установлении перечня легких видов работ, которые могут выполнять лица в возрасте от четырнадцати до шестнадцати лет" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=W21022916. – Дата доступа: 28.06.2013.

Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 21 октября 2011 г. № 105 «О внесении изменений в выпуск 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих».

IV. Нормативные документы, утвержденные постановлением Министерства образования Республики Беларусь

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14.12.2006 № 125 // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – №17 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=W20615613. – Дата доступа 27.06.2013.

Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016–2020 годы: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 22.02.2016 № 9 // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2016. – № 9 // Нац. правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=W21124085. – Дата доступа – 27.07.2016.

Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.11.2004 № 70 «Об утверждении Инструкции о порядке определения тарифицируемых часов организационно-воспитательной работы и дополнительного контроля учебной деятельности учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего, профессионально-

технического, среднего специального образования», с изменениями и дополнениями, внесенными на основании постановления Министерства образования Республики Беларусь от 07.10.2011 г. «О внесении дополнений и изменений в отдельное постановление Министерства образования Республики Беларусь по вопросам регулирования труда».

Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 18.07.2011 г. № 84 а «Об утверждении Положения о совете учреждения образования» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – №18.

Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 г. № 146 а «Об утверждении Положения о попечительском совете учреждения образования» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – №19.

Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 28.06.2011 г. № 47 «Об утверждении положений о педагогическом совете учреждения общего среднего образования и родительском комитете учреждения общего среднего образования» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – №24.

Инструкция о республиканском конкурсе педагогических работников учреждений образования, имеющих высокие достижения в воспитательной работе: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.12.2004 г. № 84.

Инструкция о порядке выявления несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 05.05.2007 № 30.

Инструкция о проведении республиканской акции учащейся молодежи «Жыву ў Беларусі і тым ганаруся»: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 20.12.2008 № 129.

Инструкция об организации участия обучающихся учреждений образования в туристских походах и экскурсиях: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 17.07.2011 № 35а.

Инструкция о порядке проведения республиканских мероприятий учреждениями дополнительного образования детей и молодежи с участием обучающихся: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 6.07.2011 № 59.

Положение о совете учреждения образования по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: утверждено постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 16.02.2009 № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=W20920588. – Дата доступа – 27.06.2013.

Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования (иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством

предоставлено право осуществлять образовательную деятельность): утверждено постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 № 116 // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – №17.

Положение об учреждении общего среднего образования: утверждено постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 20.12.2011 № 283.

V. Приказы Министерства образования Республики Беларусь

Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 28 апреля 2003 г. №177 “Об утверждении критериев и показателей качества обучения и воспитания в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования».

Критерии и показатели качества воспитания в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2003. - №7.

Программа воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении: утверждена приказом Министерства образования Республики Беларусь от 25.04.2011 № 336 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/main.aspx?guid=14301>. – Дата доступа: 27.06.2013.

Программа сотрудничества Министерства образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церкви на 2011-2014 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/ru/main.aspx?guid=14301>. – Дата доступа: 27.06.2013.

Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 27.09.2011 № 599 «О дополнительных мерах по профилактике курения в учреждениях образования» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – №20.

Приказ Министра образования Республики Беларусь от 17.12.2012 г № 913 «О развитии общественно значимых молодежных инициатив и результатах организации временной трудовой занятости молодежи в составе студенческих и волонтерских отрядов» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2013. – №1.

VI. Письма Министерства образования Республики Беларусь

Письмо Министерства образования Республики Беларусь от 12 мая 2003 г. № 20-12/20 “Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью” // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2003. - №7.

Письмо Министерства образования Республики Беларусь от 27 ноября 2008 года № 12-02-05/6488/дс “Методические рекомендации по оформлению и содержанию уголков правовых знаний учреждений образования, обеспечивающих получение общего среднего, профессионально-

технического и среднего специального образования, специальных учебно-воспитательных и лечебно-воспитательных учреждений”.

Инструктивно-методическое письмо «Организация эффективного взаимодействия учреждения общего среднего образования с семьей» // Настаўніцкая газета. – 2011. – №№ 89-90.

Инструктивно-методическое письмо «Особенности организации и планирования идеологической и воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования в 2011/2012 учебном году» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – №15.

Инструктивно-методическое письмо «Особенности организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования в 2012/2013 учебном году» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №15.

Инструктивно-методическое письмо об организации классного руководства и работы куратора учебной группы в учреждениях образования // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №24.

VI. Методические рекомендации Министерства образования Республики Беларусь

Методические рекомендации по организации и проведению в учебных заведениях информационных часов // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2003. - №7.

Методические рекомендации “Организация воспитательной работы в условиях пятидневной учебной недели и шестого школьного дня” // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2004. - №22.

Методические рекомендации «Здоровьесбережение учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (комплексный подход) // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики. – 2006. - №15.

Методические рекомендации «Актуальные направления совершенствования организации шестого школьного дня в сельской местности» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2007. - №21.

Методические рекомендации «Организация дней здоровья, спорта и туризма в общеобразовательных учреждениях» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2007. - №22.

Методические рекомендации «Организация работы с младшими школьниками - октябрятами» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2007. - №21.

Комплексное физкультурно-спортивное мероприятие «Урок футбола» («Час футбола») в учреждениях образования (методические рекомендации) //

Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2008. - №14.

Методические рекомендации по профессиональной ориентации школьников и учащейся молодежи // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2008. – №23.

Методические рекомендации по организации воспитательно-профилактической работы и деятельности Совета учреждения образования по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (для общеобразовательных учреждений, учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального образования) // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2009. - № 22.

Методические рекомендации по организации оказания помощи воинскими частями вооруженных сил общеобразовательным учреждениям в допризывной подготовке и военно-патриотическом воспитании учащихся: письмо Министерства образования Республики Беларусь от 15 декабря 2008 года № 12-01-12/6102/дс // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2009. - №3.

Методические рекомендации «Планирование воспитательной работы и ее учет» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №6.

Методические рекомендации по проведению республиканской патриотической акции «Я – грамадзянін Беларусі» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/ru/main.aspx?guid=22201>. – Дата доступа: 27.06.2013.

Примерная структурная модель ведения документации, регламентирующей организацию воспитательной работы в учреждении общего среднего образования // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №6.

Методы оценки эффективности взаимодействия учреждения общего среднего образования и семьи: приложение 6 к инструктивно-методическому письму «Особенности организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования в 2012/2013 учебном году» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №18.

Перечень информационно-образовательных ресурсов, рекомендуемых для использования в воспитательной работе: приложение 3 к инструктивно-методическому письму «Особенности организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования в 2012/2013 учебном году» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №18.

Методические рекомендации по использованию официального интернет-сайта учреждения общего среднего образования в воспитательной работе: приложение 7 к инструктивно-методическому письму «Особенности

организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования в 2012/2013 учебном году» // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №18.

Рекомендации «Методические аспекты совершенствования воспитательной работы в шестой школьный день» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/ru/main.aspx?guid=14281>. – Дата доступа: 27.06.2013.

VII. Типовые программы дополнительного образования детей и молодежи

Типовая программа дополнительного образования детей и молодежи (туристско-краеведческого профиля) // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №20.

Типовая программа дополнительного образования детей и молодежи (технический профиль) // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №20.

Типовая программа дополнительного образования детей и молодежи (художественный профиль) // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №20.

Типовая программа дополнительного образования детей и молодежи (эколого-биологический профиль) // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – №20.

Социально-педагогические ситуации:

1. Женщина, злоупотребляющая спиртными напитками и нигде не работающая, жила на детские пособия и алименты от бывшего мужа, которые получала на троих детей. Суд постановил лишить ее материнства из-за ее асоциального поведения и отдать детей на воспитание отцу, ее бывшему мужу. Женщина в растерянности. Такого решения она не ожидала, так как считала, что гуманные законы в обществе всегда на стороне женщины. Она потеряла из-за своего недостойного поведения не только мужа, детей, но и материальные средства для своей разгульной жизни. В беседе с социальным педагогом она говорит: «В жизни мне в голову не могло прийти, что суд лишит меня моих дорогих детей. Как же они будут жить с этим подонком? Ведь его никогда ничего, кроме собственной персоны, не интересовало. Это ведь эгоист до мозга костей. Деньгами да подарками откупался от детей. А я сколько бессонных ночей провела у постелей. Нет, справедливости в жизни нет. Один мрак». Что в такой ситуации должен делать социальный педагог?

2. Мать не работает, живет за счет сожителей. Уехала в гости к знакомому на 2 дня в г. Брест и уже неделю ее нет. Дома остался ребенок, девочка 14 лет под присмотром бабушки 70 лет, которая проживает в собственном доме. Взаимопонимания подростка с бабушкой нет, постоянно конфликтуют, ссорятся. Во время отсутствия мамы девочка перестала ходить в школу, вместе с друзьями стала продавать вещи из дома (денег мама на проживание не оставила). Девочка была задержана инспекторами по делам несовершеннолетних в одной из неблагополучных квартир во время рейда. Действия социального педагога.

3. Молодая замужняя женщина. Имеет 4-летнего сына. Живет за городом, поэтому временно не работает. Все свое время посвятила мужу и ребенку. Рассказывает: «Я понимаю, муж меня очень любит. Он всячески балует меня. Я ни в чем не знаю отказа. Муж трудолюбив, умеет делать все. Но... Если он выпьет хотя бы бутылку пива, то становится невменяемым. Речь у него становится бессвязной. И откуда-то появляется дикая злоба. Готов просто убить меня или своего любимого сына. Через какой-то период времени хмель проходит и он опять становится нормальным человеком и не верит, что способен творить дикости. Я в отчаянии. Как убедить его не брать в рот спиртное? Говорит, что все его друзья пьют. Спиртное считается признаком мужественности. Но ему оно ведь противопоказано. Я на грани развода. И меня никто не понимает, считают, что с жиру бешусь. А мне после его выходок не только спать не хочется, но и дышать одним воздухом. Видеть не могу!». Действия социального педагога.

4. Мальчик, ученик 6-го класса, жалуется: «Я так хочу дружить с ребятами, но меня постоянно бьют. Вот вчера подножку подставили. Я шлепнулся, ударил коленку и разорвал новые джинсы, которые надел в

первый раз. Но я им, правда, тоже задал. Ваньке по уху дал, а Петька по шее получил. Они ведь даже не знают, как меня зовут по имени, и вечно кричат: «Булка, Булка!» Какой я им Булка - меня Сашей зовут. Может, домой их пригласить по Интернету полазить?» Действия социального педагога.

5. Девочка лет 14. Школьница. Учится в восьмом классе. Отметки отличные, учителя отмечают ее исключительные способности, в особенности лингвистические. Контактна. Много рассказывает о своих эмоциях, переживаниях. С 13 лет она стала заниматься проституцией и уже трижды обращалась в гинекологическую клинику по поводу прерывания беременности. «А чего вы хотите от меня? Мой отец, которого я никогда не знала, и точно не знаю, была ли мама с ним зарегистрирована или нет, - алкоголик. Естественно, он никогда не интересовался моим существованием. Я живу с мамой и бабушкой. Мама - учительница музыки. Вы представляете, сколько получает учительница музыки? Жалкие крохи! А сидит и барабанит по клавишам с дебилами - нормальные сегодня музыке не учатся целые дни напролет. Бабка - лежачая. Все под себя делает. В квартире вонь и постоянный вой. Бабка кричит от беспомощности, мать кричит от беспомощности, а мне что - повеситься? Если кому-то нужно мое тело и мне еще за это заплатят и притом хорошо - я должна отказываться? Почему же это? Кто так сказал? У меня всю жизнь низкий гемоглобин, врач каждый раз говорит о том, что мне питаться нужно хорошо, а у меня не то что мяса нет, хлеба иногда не бывает. Вы знаете, почему я хорошо учусь? Нет, знания сегодня ничего не стоят практически. Потому, чтобы все знали, что я могу помочь решить задачку, но только за что-то - за хороший ужин или обед, лучше в ресторане, или фирменную шмотку. И не пугайте меня тем, что у меня детей не будет. А на что мне они? Нищету плодить, как моя мать?» Действия социального педагога.

6. Возвращаясь вечером домой, социальный педагог на улице увидел группу подростков школы. Они вели себя вызывающе, употребляли нецензурную лексику, демонстративно пили пиво. Действия социального педагога.

7. Девочка 9 лет неделю не ходит в школу. Зная сложность обстановки в этой семье, классный руководитель девочки попросила социального педагога вдвоем навестить ученицу дома. При посещении выяснилось, что отец девочки более пяти лет тому назад оставил семью и неизвестно где сейчас находится, мать пьет. Воспитанием дочери не занимается. Действия социального педагога.

8. Предполагаются, что социальный педагог должен уметь налаживать доверительные отношения с любым клиентом. Для этого социальному педагогу необходимо уметь:

9. Сергей, ученик 8 класса. Общительный мальчик. Последнее время стал рассеянным на уроке, замкнутым, агрессивным, успеваемость снизилась. С одноклассниками не разговаривает. В общественной жизни класса не участвует. Действия социального педагога.

10. Последнее время классный руководитель обратила внимания, что дети в ее 10 классе очень часто стали обсуждать фильмы, обмениваться книгами о потустороннем мире, магии и т.д. Учитель обратилась за помощью к социальному педагогу. Действия социального педагога.

11. Директор школы потребовал от социального педагога усилить борьбу с курением учащихся в коридорах школы. При этом сами учителя много раз были замечены курящими на территории школы. Действия социального педагога.

12. К социальному педагогу обратилась мама старшеклассницы за советом в связи с тем, что девочка без памяти влюблена в одноклассника, который на нее никакого внимания не обращает (девочка тихая, внешне неприметная). В последнее время переживания девочки стали очевидны, снизилась успеваемость. Что порекомендовать обеспокоенной маме?

13. К социальному педагогу обратилась мама старшеклассника Юры К. за советом в связи с тем, что сын, очень много времени проводит за компьютером. На замечания родителей никакого внимания не обращает. Со сверстниками общается исключительно на темы своего увлечения. Девушками не интересуется. Что порекомендовать обеспокоенной маме?

14. К социальному педагогу обратил внимание, что старшеклассницы каждую перемену выходят на улицу (предположительно покурить с мальчиками). Более того, у данных девочек резко снизилась успеваемость, они стали развязано себя вести, дерзят учителям и т.д. Действия социального педагога.

15. Старшеклассники 10-а стали пропускать внеклассные мероприятия в школе. На замечания классного руководителя о причинах пропусков, придумывают разные отговорки: плохо себя чувствовали, родители не пустили, плохая погода была и т.д. Педагог привела учащихся к социальному педагогу, чтобы он разобрался. Действия социального педагога.

16. Социальному педагогу стало известно, что ученик их школы 12 лет остался один уже 3 дня, так как мать уехала в гости в другой город и не вернулась. Денег на проживание мама не оставила. Действия социального педагога.

17. Директор школы потребовал от социального педагога усилить борьбу с курением учащихся в коридорах школы. При этом сами учителя много раз были замечены курящими на территории школы. Действия социального педагога.

18. Учитель 3 класса обратилась к социальному педагогу по поводу своей ученицы. Она плохо готовит домашнее задание, забывает дневник, грубит и т.д. Что должен делать социальный педагог?

19. В результате беседы социального педагога с посетительницей выяснилось, что у нее не ладятся взаимоотношения с дочерью-подростком. Обострение отношений с дочерью началось примерно год назад, когда в семье появился отчим. Девочка все больше времени стала проводить у своих подруг, а затем и совсем не приходила домой по нескольку дней. Где и с кем она в это время бывает - в семье не знают. Действия социального педагога.

20. Социального педагога срочно вызвали к директору школы. Причина: жалоба мамы Владимира С, учащегося 9 «В» класса, что у сына пропали плеер с компакт-дисками в школе. Что должен делать социальный педагог в данном случае?

21. Социальный педагог при посещении семьи Саши В. нового ученика выявила, что дети (а их 4 в семье) проживают в антисанитарных условиях. У детей нет отдельного места для подготовки домашнего задания, воспитанием родители не занимаются, игрушки и продукты отсутствуют. Со слов соседей, родители часто бывают пьяными, дома собираются подозрительные люди, остаются ночевать и т.д. Что должен делать социальный педагог в данном случае?

22. Учитель 4 класса обратилась к социальному педагогу по поводу своего ученика. Он отсутствует неделю в школе. Во время посещения семьи, выяснилось, что ребенок заперт дома один уже несколько дней. Со слов соседей выяснилось, что мать иногда оставляет ребенка одного дома или на попечении бабушки, когда плохо себя чувствует. Что должен делать социальный педагог?

23. Социальный педагог узнал, что родители нескольких учеников в классе в качестве воспитательных мер используют физические наказания. Действия социального педагога.

24. По пути на работу социальный педагог на автобусной остановке заметил троих учащихся школы, прогуливающих уроки. Как должен повести себя социальный педагог?

ГЛОССАРИЙ

Групповая работа - это метод интерперсональной помощи при работе в малых группах, где используется групповой контекст для достижения индивидуальных и групповых целей.

Закономерности - это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса.

Индивидуально-воспитательная работа - это система психолого-педагогических воздействий по отношению к каждому подростку, направленная на максимально целесообразный учет его возрастных, социальных и индивидуально-психологических особенностей в целях всестороннего развития.

Классификация (от лат. classis - разряд, класс + facio - делаю) - это система соподчиненных понятий (классов, объектов) какой-либо области знания или деятельности человека, используемая как средство для установления связей между этими понятиями или классами объектов.

Метод (от греч. methodos - путь исследования, теория, учение) - это способ достижения какой-либо цели, решения какой-либо задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения (познания) действительности.

Методика - это учение о методах решения определенной задачи, а также совокупность методов, обеспечивающих решение определенной задачи.

Методика работы социального педагога: отрасль социально-педагогических знаний; совокупность форм, средств, методов и приемов социально-педагогической деятельности; способы взаимодействия специалиста и подопечного с целью решения конкретной социально-педагогической проблемы.

Методология (знание о способе) - это область знания о принципах и средствах организации познавательной и практической деятельности; это сами принципы, методы и средства организации теоретической и практической деятельности.

Педагогическая технология - это программа (проект определенной педагогической деятельности), последовательно реализуемая на практике.

Педагогическая технология - это совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение прогнозируемого результата. Понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах; научном - как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; процессуальном - как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения; деятельностном - осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Педагогическая технология - это совокупность основных методов (научно обоснованных способов деятельности), направленных на достижение цели;

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

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

Прием - это отдельное своеобразное действие, движение, способ осуществления чего-нибудь. В педагогике (в том числе и в социальной педагогике) - это способ использования какого-либо средства в процессе педагогической деятельности.

Принцип - основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы; общее руководящее положение, требующее последовательности действий не в значении «поочередности», а в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах

Процесс - это последовательная смена состояний, тесная связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих непрерывное единое движение.

Психологический климат - качественная сторона межличностных отношений, совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

Ситуация успеха - это целенаправленный, специально организованный комплекс условий, позволяющий достичь значительных результатов в деятельности ребенка, которые сопровождаются позитивными эмоциональными, психологическими переживаниями. Ситуация неуспеха - это субъектное эмоциональное переживание неудовлетворения собой в ходе и результате совершения деятельности.

Социальная технология - это определенный способ осуществления человеческой деятельности по достижению общественно значимых целей.

Социально-педагогическая деятельность представляет собой разновидность деятельности педагогической и направленная на оказание социальной помощи детям.

Социально-педагогическая технология - это наука об искусстве достижения прогнозируемой социально-педагогической цели. Такие технологии носят теоретико-исследовательский характер и включают два типа технологий.

Социально-педагогический процесс - это взаимодействие социального педагога и клиента, направленное на решение социальной проблемы последнего педагогическими средствами в специальных или естественных условиях среды.

Средство - это то, использование чего (что) ведет к достижению выбранной цели. Средства это инструментарий метода. Нередко в педагогической литературе встречается смешение этих понятий, когда трудно отделить метод от средств и наоборот. Средство может быть определяющим фактором метода. Предлагаемый вариант понятий метода и средства позволяет и более четко разграничить их и показать их взаимосвязь. Средство может выступать также фактором технологии - когда определяет основной источник ее функционирования, например игра, учеба, туризм и пр.

Техника - это совокупная характеристика навыков и приемов, применяемых в какой-либо деятельности.

Технология - это 1) совокупность методов, необходимых для осуществления процесса производства; 2) научное описание способов какого-либо производства. Однако происхождение этого термина, который восходит к двум греческим словам - *techne* (искусство, мастерство, умение) и *logos* (наука, учение), позволяет дать более широкое определение технологии как науки о мастерстве, искусстве практической деятельности.

Форма обучения (или педагогическая форма) - это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов.

Форма социально-педагогической деятельности - это способ организации процесса, отражающий внутреннюю связь его различных элементов и характеризующих взаимоотношения социального педагога и его подопечных. В широком смысле: форма социально-педагогической деятельности характеризует организацию деятельности в целом.

Форма социально-педагогической деятельности - это способ организации процесса, отражающий внутреннюю связь его различных элементов и характеризующих взаимоотношения социального педагога и его подопечных. В широком смысле: форма социально-педагогической деятельности характеризует организацию деятельности в целом.

Этическая защита - одна из разновидностей защиты личности от посягательства на ее достоинство наряду с физической, правовой, административной, экономической, политической.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Содержание учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая диагностика»)

Тема 1 Теоретические основы социально-педагогической диагностики

Диагностика в социально-педагогической деятельности: сущность, виды, специфика.

Объект, предмет, цель и задачи социально-педагогической диагностики.

Функции социально-педагогической диагностики.

Принципы диагностирования социально-педагогических явлений.

Структура диагностического поиска.

Семиотический, технический и логический аспекты в структуре диагностической процедуры.

Уровни социально-педагогической диагностики

Организационно-социально-педагогические требования, предъявляемые к проведению диагностических процедур.

Диагностика в социально-педагогической деятельности: сущность, виды, специфика

Важным показателем профессионального мастерства педагога выступает способность и умение воспитателя диалектически увязать разные по отдаленности и педагогической целесообразности цели перевоспитания с потенциальными возможностями воспитанника. Для многих исследователей понятие «диагностика» означает лишь фиксацию некоторых показателей обученности, воспитанности или проявлений качеств личности воспитанника в различных ситуациях его жизнедеятельности. Такой подход ограничивает функциональные и потенциальные возможности диагностики в обеспечении такого направления, как превентивная педагогическая деятельность воспитателей, объективной, надежной и валидной диагностической информацией о реальном развитии детей с признаками отклонений в их поведении, реальных возможностях по их переориентации и исправлению. Знание и учет данных особенностей диагностической деятельности позволяет в общем смысле понять содержание педагогической диагностики.

С одной стороны, диагностика осуществляется с целью изучения внешних обстоятельств жизни воспитанников, т.е. условий и характера воспитания и обучения, семьи, круга общения и других известных факторов формирования и развития личности. С другой стороны, для диагностики принципиально значимым становится изучение внутреннего мира воспитанника: соотношение личностных качеств, его направленности, ценностных ориентации и др.

В рамках научного познания выделяется диагностика. Сам по себе термин "диагностика" образован от известных греческих корней ("диа" и "гнозис") и буквально рассматривается как «различительное познание». Этот термин активно используется во многих областях науки и общественной практики.

Термин «диагностика» происходит от греческих слов *dia* – между, врозь, через, *gnosis* – знание. В античном мире диагностами назывались люди, которые после сражения подсчитывали количество убитых и раненых. В эпоху Возрождения диагностика – уже медицинское понятие, означающее распознавание болезни. В XX веке это понятие стало широко использоваться в философии, а затем и в психологии, технике и других областях. *В общем смысле диагностика – особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и познаванием единичного явления. Результат такого познания – диагноз, то есть заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному установленному наукой классу.*

В социальной педагогике диагностика изменила свое содержание. Если психологическая диагностика стремится оценить личность и отдельные ее стороны как относительно устойчивые образования, то *социально-педагогическая диагностика направлена на результаты формирования личности учащегося, поиск причин этих результатов и характеристику целостного педагогического процесса.*

Термины «диагноз» (от греч. *diagnosis* — распознавание) и «диагностика» (от греч. *diagnostikos* — способный распознавать).

Большинство исследователей под диагностикой понимает сложный и специфический вид педагогической деятельности, динамическую систему взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержание которого составляет целенаправленное изучение и преобразование воспитанника. Наиболее важным элементом диагностической деятельности педагога выступает педагогический диагноз.

Педагогический диагноз – заключение о тех проявлениях и качествах личности, коллектива, на которые может быть направлено педагогическое воздействие, или которые могут быть исследованы в воспитательных целях, а также о педагогически значимых факторах, оказывающих влияние на воспитанников. Он должен содержать:

- а) описание действий, состояний, отношений объекта воспитания в педагогических и психологических понятиях;
- б) их объяснение на основе педагогической и психологической теории;
- в) прогноз развития событий в данной ситуации и в будущем;
- г) аргументированную педагогическую оценку имеющих место и прогнозируемых фактов;
- д) заключение о педагогической целесообразности принимаемого решения.

Диагностирование включает контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, рассматривает результаты с

учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса.

Для *социально-педагогической диагностики* важно то, что воспитатель, и его воспитанник изменяются, взаимодействуют, вместе организуя социально-воспитательный процесс. Поэтому, если воспитатель не застыл в своей “непогрешимости”, если он живет жизнью своих воспитанников, то и для него диагностика ученика превращается в диагностику их совместного движения от одной педагогической цели к другой. Так возникает сотрудничество в новой сфере, более широкой, чем учебная и воспитательная деятельность, поэтому для педагога диагностика начинает выполнять сразу две роли:

1) с помощью диагностики прослеживается результативность работы воспитанника и воспитателя,

2) диагностика из инструмента познания превращается в инструмент формирования.

Социальный педагог прежде всего “заглядывает” в прошлое своего воспитуемого. После этого он пытается определить его будущее, связывая разные по отдаленности цели воспитания с возможностями их достижениями учащимися. И только на основе анализа прошлого и предвидения будущего диагностируется настоящее.

Педагог и воспитанник живут и действуют не в пустом пространстве: каждый из них тесно связан с окружающей действительностью. Влияние этих связей на воспитательный процесс меняется: одни сильно влияют сегодня, а завтра наоборот, другие станут значимыми лишь в будущем. Но все они должны учитываться в диагностике, если их влияние было, есть и будет значимым. В этом проявляются опыт и интуиция педагога, которые не заменят никакая исследовательская подготовка и научная оснащенность социального педагога.

Все это подводит к определению содержания социально-педагогической диагностики. С одной стороны, диагностика направлена *на изучение внешних обстоятельств жизни людей, то есть условий и характера обучения и воспитания, семьи, круга общения, профессии и работы. С другой стороны, для диагностики принципиально значимым становится изучение внутреннего мира.*

Вид диагностики	Объект диагностики	Предмет диагностики
Педагогическая	Взаимодействие участников педагогического процесса	Тенденции индивидуально-личностного становления субъектов педагогического взаимодействия
Психологическая	Человек, его психологические характеристики	Способности, личностные черты, мотивы, отклонения от психической нормы и т.д.
Социологическая	Социальные общности и человек как часть сообщества	Общие тенденции протекания социальных процессов
Медицинская	Человек как биологическая система, больной	Признаки болезни как отклонения организма от нормы
Техническая	Техническая система, машины, устройства, их узлы	Дефекты, отклонения от нормы и причины этих отклонений
Научное	Отличительные признаки какой-	Системное описание отличительных

познание	либо систематической группы	признаков объекта, законов и закономерностей его развития

Объект, предмет, цель и задачи социально-педагогической диагностики

Социально-педагогическая диагностика – специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности педагогического воздействия.

Объект диагностики в социально-педагогической деятельности – развивающаяся личность в системе ее взаимодействия с социальной средой, оказывающие влияние на формирование данной личности.

Предмет диагностики – социально-педагогическая реальность. Предмет и объект социально-педагогической диагностики отражается в ее содержании.

Социально-педагогическая диагностика изучает:

социально-психологические характеристики воспитательного микросоциума;

особенности педагогического процесса и семейного воспитания;

индивидуально-психологические характеристики личности, связанные с ее социальными взаимодействиями (симптоматическая диагностика).

Методы социально-педагогической диагностики – способы получения и уточнения информации о тех или иных педагогических объектах, явлениях и процессах становления личности, особенностях социальной ситуации ребенка, опыте его поведения, способах взаимодействия и отношений к миру, с миром и с самим собой.

Социально-педагогическая диагностика предполагает активное использование самых разнообразных методов из смежных областей: педагогических, психологических, социологических, медицинских и общегносеологических.

Собственные методы социальной педагогики: социально-педагогический паспорт микрорайона, социально-педагогический эксперимент, социально-педагогическое документирование, социально-педагогическое обследование качества жизни, социально-педагогический мониторинг.

Структура процесса социально-педагогической диагностики.

1. Констатация определенного неблагополучия в деятельности и поведении ребенка.
2. Осознание возможных причин неблагополучия, анализ особенностей случая.
3. Выдвижение рабочей гипотезы путем анализа совокупности имеющихся данных.

4. Сбор дополнительной информации, необходимой для проверки гипотезы.

5. Проверка рабочей гипотезы путем анализа совокупности данных.

6. При неподтверждении гипотезы – повторение процедуры.

Постановка социально-педагогического диагноза невозможна без опоры на теоретические представления о том или ином изучаемом феномене. Например, исследуя социальную ситуацию развития детей, необходимо опираться на соответствующие исследования, характеризующие ее сущность; изучая социально-педагогическую запущенность ребенка, необходимо четко ориентироваться в ее причинах, признаках и проявлениях в различных возрастных группах; выявляя подростков с агрессивным поведением, следует принять ту или иную концепцию формирования детской агрессивности (психоанализ – «агрессия как способ снятия напряжения и психологическая защита»; бихевиоризм – «агрессия как научение подобному поведению» и др.).

На основе научных теорий у социального педагога формируется представление о предмете диагностики; формируется определение признаков диагностируемого явления. Так, для социально-педагогической запущенности такими важными признаками являются: дисгармония личностного развития, низкий уровень развития субъектных свойств (самосознания, общения и деятельности), нарушенный образ «Я», труднообучаемость, трудновоспитуемость и социальная дезадаптированность. Кроме того, нарушено взаимодействие ребенка с микросоциумом (родители, педагоги, сверстники).

Функции социально-педагогической диагностики

Диагностика социально-педагогического процесса выполняет ряд функций, обеспечивающих его объективный, независимый характер. Первая из них – *функция обратной связи*. Не контролируя своих действий, социальный педагог теряет возможность управлять процессом формирования личности. Поэтому ему необходимы такие сведения о педагогическом процессе, которые позволили бы ориентироваться на достижение наилучшего варианта педагогического решения.

Вторая – *функция оценки результативности педагогической деятельности*, которая основывается на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности.

Третья – *функция социально-педагогической диагностики воспитательно-побуждающая*. Диагностика социально-педагогического процесса отличается тем, что ее нельзя оторвать от реальной жизни. При диагностировании педагогу нужно не только получить информацию об воспитуемых (причем о каждом в отдельности), но и активно включиться в их реальную деятельность, в систему сложившихся отношений.

При этом нельзя забывать, что не всякое вмешательство педагогично. Более того, грубое вторжение может разорвать сложнейшие и тончайшие

переплетения педагогических отношений, а также исказить подлинную картину исследования.

Четвертая и пятая функции – *коммуникативная и конструктивная*. Всякое межличностное общение основано на знании и понимании и партнера, и тех людей, через которых это общение осуществляется. Выполнение этих функций становится возможным при условии, что диагностика определяет индивидуально-типологические особенности объекта педагогического воздействия и социального педагога в процессе их взаимодействия, а также в процессе достижения воспитательного результата.

Шестая функция – *информация участников педагогического процесса*. Результаты социально-педагогической диагностики интересны и важны как для всех педагогов, в той или иной степени участвующих в формировании личности данного воспитанника, так и для его окружающих. Конечно, не всегда диагностические выводы следует сообщать: иногда лучше, чтобы в паре “педагог-воспитанник” сохранялась определенная тайна. Но это лишь подчеркивает значимость информационной функции социально-педагогической диагностики.

Седьмая функция – *прогностическая*. Любой диагноз подразумевает прогнозирование: определение перспективы развития диагностируемого объекта. Реализация этой функции сопряжена с чрезвычайной ответственностью педагога. Так, если диагностика состояния уровня обученности воспитанника выдает результат резкого их отставания от должного, то имеет ли право педагог спокойно воспринимать это?

Итак, с учетом перечисленных функций социально-педагогической диагностики можно выделить следующие ее направления:

- диагностику доступности целей и содержания социально-педагогического процесса;
 - диагностику способов реализации этих целей и содержания;
 - диагностику педагогического взаимодействия;
 - диагностику результативности социально-педагогического процесса.
- к информации, которая была получена ранее.

Принципы диагностирования социально-педагогических явлений.

Процесс познания педагогических явлений представляет собой не простую совокупность педагогических сведений, не набор информации о различных проявлениях педагогического процесса. Истинно научно-диагностическое познание – целенаправленное знание различных сторон процесса развития личности школьника, достигаемое различными педагогическими или иными способами, средствами и формами воздействия.

Учебно-воспитательный процесс в школе имеет свои закономерности, которые выдвигают определенные требования в виде принципов к проведению диагностического исследования. Они определяют содержание, формы и методы диагностических процедур, методику анализа полученных результатов.

Наиболее существенными из них являются следующие принципы.

1. *Принцип целостного изучения педагогического явления*, который предполагает:

- максимальное использование системного подхода в исследовании;
- установление связи изучаемого качества с сущностными силами личности, т.е. главным в ее духовном мире — направленностью, принципиальностью, возрастными особенностями, уровнем общего развития, основными убеждениями;
- показ многообразия внешних явлений, воздействующих на формирование качества личности, на ход педагогического процесса, и изложение методики руководства этими влияниями со стороны воспитателей;
- раскрытие механизма изучаемого явления — движущие силы, их возникновение, развитие, взаимодействие, составные элемент и их взаимосвязь, этапы развития, условия и факторы, от которых это развитие зависит;
- четкое определение места изучаемого педагогического явления в целостном воспитательном процессе — его специфика, общие и частные функции прежде всего.

2. *Принцип комплексного использования методов исследования* выдвигает следующие требования:

- многоцелевую установку при изучении педагогических явлений, что и отражается в выдвижении нескольких исследовательских задач — изучение сущности явления, его движущих сил, внутренних факторов, внешних условий, педагогического руководства явлением на основе всех этих теоретических положений;
- охват как можно большего числа связей изучаемого процесса, явления с другими и выделения из них самых существенных;
- учет всех внешних воздействий при проведении исследовательской работы, устранение случайных влияний, искажающих картину педагогического процесса;
- проверку одного и того же педагогического факта многократно с помощью различных методов исследования, постоянной проверки и уточнения полученных данных;
- философский, логический и психолого-педагогический анализ полученных в исследовании результатов.

Принцип комплексного подхода к решению научных педагогических проблем обусловлен сложностью самого педагогического процесса, его диалектичностью. Любой факт и любое явление в педагогике тесно связаны с другими, имеют открытые и закрытые связи, простые и сложные зависимости, в них переплетаются типичное и своеобразное, общее и индивидуальное, детское и взрослое в самых разнообразных комбинациях. Только комплексный подход в состоянии дать объективное представление об изучаемом явлении.

3. *Принцип объективности* занимает в педагогике особое место в силу наличия слишком большого числа субъективных факторов в самом

педагогическом процессе. Каждый ребенок неповторим. То, что хорошо по отношению к одному, не годится для другого. Каждый учитель — индивидуальность, к которой общие положения применимы с большой осторожностью. Отношения учителей и учащихся построены подчас на совершенно субъективных факторах: у каждого учителя свое мнение о каждом ученике, точно так же каждый ученик по-своему понимает и изучает каждого учителя. В этой обстановке принцип объективности, стремление к поискам истины, максимальная добросовестность крайне необходимы. Иначе по одним вопросам будут получаться совершенно разные педагогические концепции и не похожие друг на друга педагогические рекомендации.

Наступило время, когда педагогика не терпит преподнесения субъективных взглядов в качестве педагогических истин. Научные мнения должны складываться на основе исследований специалистов. Но самым главным средством борьбы с субъективизмом должна стать высокая требовательность учителя к себе, аналитический подход к полученным результатам, многократная проверка любого полученного факта.

Принцип объективности требует:

- проверки каждого факта несколькими методами изучения ребенка;
- перепроверки, уточнения полученного фактического материала в ходе всей проводимой экспериментальной или опытной работы;
- фиксации всех проявлений личности, а не только тех, которые говорят о положительных результатах эксперимента;
- сопоставления данных своего исследования с данными других исследователей, установления сходства и различия в характеристике изучаемых качеств и явлений;
- получения объективных данных путем сравнения мнений учителя, родителей, товарищей и самого ребенка;
- постоянного самоконтроля исследователя за своими собственными переживаниями, эмоциями, симпатиями и антипатиями.

Исследователь должен поставить себя в положение, при котором он был бы заинтересован в фиксации и положительных, и отрицательных проявлений изучаемого процесса.

4. *Принцип единства изучения и воспитания школьников.* В связи с тем, что педагогическая диагностика обладает образовательно-воспитательной функцией, она должна умело и органично вписаться в структуру педагогического процесса. При разработке методики диагностического исследования важнейшей задачей учителя является умелое превращение диагностических методов в методы обучения и воспитания. Основы для этого имеются: личность наиболее объективно проявляется в деятельности и именно в деятельности она формируется; беседа используется и для изучения, и для воспитания учащихся и т.д. Однако постоянно изобретать в каждом конкретном случае новые способы изучения личности — это не выход из положения. Генеральное направление совершенствования методики исследования — установление единого подхода к изучению сходных

проблем и максимального использования воспитательного процесса для изучения личности. Отсюда и должны исходить методы изучения учащихся.

5. *Принцип одновременного изучения коллектива и личности.* Одна из распространенных ошибок молодых исследователей заключается в том, что изучение личности отрывается от изучения коллектива, разрабатывается методика индивидуального изучения ребенка. Между тем сущность личности — ее взаимоотношения с окружающим миром; понять личность, оценить ее можно только в процессе изучения ее коллективной деятельности, коллективных отношений. Вот почему изучение личности надо начинать с изучения коллектива, в котором эта личность формируется, живет, действует. Изучая ребенка в отрыве от коллектива, мы получим данные, характеризующие одностороннее проявление исследуемого качества. Чтобы изучить личность, надо исследовать коллектив, чтобы изучить коллектив, надо исследовать личность и ее взаимоотношения с окружающим миром.

6. *Принцип изучения явления в изменении, развитии.* Исследователь стремится выявить сущность изучаемого качества и проследить, как оно у данной личности возникает, формируется, развивается, проявляется в разных условиях. Педагогика отказывается от изучения явлений и процессов частного порядка, если предварительно не изучено целое. Кроме того, нужна связь как между элементами всей системы воспитания, так и внутренняя связь между элементами изучаемого процесса, явления. Точной и достоверной сегодня считается такая характеристика качества, которая проявляется в разных видах деятельности и в различных ситуациях во взаимодействии личности с ее духовным миром, причем раскрывается динамика изменения качества на протяжении того или иного периода времени. На фоне общего развития личности и возможно определить частные изменения. Педагогика руководствуется здесь принципом диалектики: сущность изучаемого явления, процесса, качества можно изучить, понять, измерить лишь во взаимосвязи с другими явлениями, процессами, в развитии и противоречиях.

Структура диагностического поиска

Процедура педагогической диагностики предполагает следующую логику операций (действий):

1. постановка целей диагностики;
2. определение критериев, показателей развития личности, ее отдельного свойства, качества, индивидуальности;
3. отбор методов, системы методов диагностики (составление диагностической программы);
4. осуществление методов диагностики в непосредственном педагогическом взаимодействии (реализация диагностической программы);
5. анализ результатов диагностики;
6. выделение уровней развития учащихся;
7. учет, фиксирование результатов диагностики.

Дадим пояснения о реализации каждой из названных операций на примере диагностики развития воспитанника (ученика).

Постановка целей диагностики

При осуществлении диагностики развития воспитанника педагог ставит общие и частные цели.

Общие цели касаются выявления общего уровня развития, воспитанности, культуры ребенка.

Частные цели связаны с выявлением уровня развития отдельного (частного) качества, свойства личности, индивидуальности, например познавательных интересов, ценностных ориентаций, эстетического вкуса, экологической культуры и т.д.

При осуществлении процедуры диагностики развития воспитанника общие и частные цели тесно взаимодействуют между собой. Решая частные цели, педагог получает представление об общем развитии воспитанника, так как уровень развития отдельного качества, свойства личности является критерием и показателем ее общего развития.

Определение критериев, показателей развития личности, ее отдельного свойства, качества, индивидуальности

От точности, конструктивности определения критериев и показателей развития личности во многом зависит результативность осуществления педагогической диагностики. Критерии и показатели определяют содержание многих методов, методик диагностики, диагностической программы.

Критерий – отличительный признак, мерило оценки чего-либо.

Показатели – отдельные качественные и количественные характеристики критерия. Например, знания – критерий, а показатели – поверхностные, либо фрагментарные, либо глубокие, систематические знания.

Критериями общего развития личности являются:

- опыт поведения и деятельности (богатство жизненных впечатлений; разнообразие практических умений и навыков; умение использовать знания на практике; опыт преодоления трудностей и т.д.);
- отношение к себе (сформированность «Я-концепции»; позитивная или негативная «Я-концепция»; сформированность самооценки и т.д.);
- отношение к другим (внимательное, гуманное, эмпатия, уважение чувств других людей, завышенная или заниженная требовательность, безразличие и т.д.);
- сформированность мировоззрения, собственных взглядов, убеждений;
- спектр, полнота интересов, потребностей;
- отношение к природе;
- мотивы деятельности и поведения (внешние и внутренние);
- самостоятельность;
- творчество в деятельности;
- активность и др.

При диагностике развития того или иного отдельного качества, свойства личности, индивидуальности педагог определяет его критерии и показатели. Например, критериями развития *познавательных интересов* можно считать круг чтения ученика, потребность и умение задавать вопросы, эмоциональность в познавательной деятельности, эрудицию, сообразительность, время, отводимое на чтение, успеваемость по предмету, участие в олимпиадах, турнирах, конкурсах и т.д.

Среди критериев развития *эстетической культуры* воспитанника выделим: полноту и разносторонность эстетических знаний; эстетические интересы и потребности; потребность в общении с искусством; проявление эстетических чувств при общении с прекрасным; глубина восприятия произведения искусства; способность и потребность эстетически преобразовать окружающую действительность и т.д.

Отбор методов, система методов диагностики (составление диагностической программы)

На следующем этапе процедуры диагностики педагог отбирает методы, т.е. способы изучения воспитанника.

Наиболее популярными при осуществлении диагностики являются следующие методы:

- 1) наблюдение;
- 2) анкетирование;
- 3) тестирование;
- 4) беседа с воспитанником (уточняющее собеседование, интервьюирование);
- 5) беседа с педагогами;
- 6) беседа с родителями;
- 7) анализ результатов деятельности;
- 8) сочинения;
- 9) обобщение независимых характеристик воспитанников;
- 10) социометрические методы;
- 11) ранжирование;
- 12) недописанный тезис.

Из названных и других методов педагогу необходимо составить систему методов (диагностическую программу) для получения более объективной информации о воспитаннике. Например, сначала используется недописанный тезис; по его результатам (перечень характеристик, качеств, свойств и т.д.) производится ранжирование; опираясь на информацию, полученную после реализации этих методов, составляются вопросы анкеты; а по окончании анкетирования проводятся уточняющие беседы с отдельными воспитанниками; опрос учителей.

Обязательными компонентами диагностической программы являются цель осуществляемой педагогической диагностики и система методов диагностики, реализующая ее.

Осуществление методов диагностики в непосредственном педагогическом взаимодействии (реализация диагностической программы)

Осуществление методов (методик) диагностики требует специальной организации, определенных затрат времени. Среди требований в осуществлении методов диагностики можно назвать следующие:

- 1) диагностика не должна являться самоцелью;
- 2) диагностика должна осуществляться планомерно и систематически;
- 3) диагностика должна охватывать всех учащихся;
- 4) изучение диагностики необходимо осуществлять в естественных условиях жизни и деятельности воспитанника (ученика);
- 5) при диагностике следует учитывать половозрастные особенности детей;
- 6) при диагностировании следует соблюдать педагогический оптимизм;
- 7) педагогу рекомендуется постоянно обогащать арсенал методов, методик диагностики;
- 8) желательно использовать всю систему методов диагностики.

Анализ результатов диагностики

По каждой методике диагностики существует своя технология (процедура) обработки результатов. При анализе результатов необходимо:

- их сравнение с критериями, показателями изучаемого свойства, качества личности, явления;
- выделение качественных характеристик, сущностных, особенных и общих признаков;
- нахождение причинно-следственных связей.

Выделение уровней развития учащихся

Анализ результатов диагностики показывает, что каждый из выделенных критериев имеет разнообразные количественные и качественные характеристики (показатели).

Например, отношение к окружающим людям может быть: добрым, внимательным, уважительным; безразличным, нейтральным; неуважительным..

Налицо разная степень качества одного и того же явления. В этой связи можно говорить о разных уровнях развития личности, индивидуальности ребенка, отдельных ее свойств.

Уровень развития есть степень качества, высота, величина развития личности, индивидуальности, отдельных ее свойств, степень соответствия эталону, образцу, идеалу.

Исследователи, педагоги-практики выделяют три обобщенных уровня развития: низкий, средний и высокий.

Приведем примерное описание уровней эстетического развития учащихся.

Низкий уровень предполагает: фрагментарные эстетические знания; описательность и перечисляемость в ответах; случайность наблюдений; неумение выделить из массы подробностей выразительную деталь; неумение сформулировать свое отношение к действительности; отношение к произведениям искусства, к окружающей действительности, характеризующееся весьма общими показателями – хорошо или плохо, нравится или не нравится, без каких-либо нюансов; наивно-реалистическое (прямое, зеркальное) восприятие искусства; отсутствие или неразвитость творческого воображения; неразвитость эстетических чувств и вкуса; связь с массовой культурой эстетических идеалов и интересов; увлечение сюжетом, фабулой, ритмом, внешними атрибутами художественного произведения.

Средний уровень предполагает: владение определенными понятиями об эстетических ценностях; стремление не столько описывать события, сколько рассуждать о них; анализировать свое отношение к действительности; не всегда устойчивые эстетические вкусы; связь эстетических интересов и идеалов, как с массовой культурой, так и с истинными ее достижениями; восприятие искусства преимущественно как занимательной игры мыслей, наглядное оформление тех или иных нравственных и социальных проблем; заинтересованное отношение воспитанников к проблеме, отраженной в художественном произведении (но не к художественным достоинствам самого произведения, мастерству автора).

Высокий уровень предполагает: целостность восприятия искусства и окружающей действительности; умение чувствовать природу искусства (умение узнавать произведения, почерк, особенности, творчества художника); потребность в художественном творчестве, эстетическом преобразовании действительности; разносторонние эстетические интересы и потребности; развитый эстетический вкус; ярко выраженную индивидуальность в определении эстетических интересов и идеалов.

Учет, фиксирование результатов диагностики

Наиболее распространенными в педагогической практике являются следующие формы фиксирования результатов диагностики:

- составление графиков, диаграмм;
- составление психолого-педагогических характеристик;
- заполнение карт развития воспитанника;
- ведение диагностических дневников.

Семиотический, технический и логический аспекты в структуре диагностической процедуры

В структуре диагностического исследования общая теория диагностики выделяет три аспекта — семиотический, технический и логический.

Семиотический аспект – определение исследователем содержания понятий, выражающих конечную ее нацеленность, измеряемые (оцениваемые) признаки и способы объединения диагностической информации в целостную знаковую систему, которая включает

семиотический аспект диагностики; четкое описание диагностируемого признака; инструмент для однозначного выявления; возможность измерения и единицы измерения; обоснованная шкала оценки.

Диагностичность является общим требованием к разработке целей и задач воспитания. Она означает вполне определенное, однозначное описание целей, способов их выявления, измерения и оценки. Если требование диагностичности целей не выполнено, элемент цели не может стать системообразующим для совершенствования педагогической системы.

Диагностичное задание целей становится возможным, когда используемые исходные понятия удовлетворяют следующим требованиям:

- а) они точно определены, т.е. настолько точно описаны их признаки, что понятие всегда соотносится с его объективным проявлением;
- б) проявления и факты, обозначаемые понятием, обладают категорией меры, т.е. их величина поддается прямому или косвенному измерению;
- в) результаты измерения могут быть соотнесены с определенной шкалой, т.е. соответственно оцениваться.

Эти требования вытекают из общих условий оптимизации, сформулированных в системном анализе. Это понятно, так как оптимизация всей педагогической системы состоит в оптимальном построении каждого ее элемента.

Технический аспект – наличие специальных методов и методик диагностического обследования, адекватных семиотическому. Каждая методика должна иметь описание, обеспечивающее ее адекватное использование в точном соответствии со стандартами: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения. Описание обязательно должно снабжаться подробными сведениями о процедуре разработки методики, полученными при этом данными о надежности и валидности. Приведенные тестовые нормы должны сопровождаться однозначным описанием выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании: добровольное участие испытуемых, бескорыстно сотрудничающих с педагогом в целях помощи друг другу. Процедура подсчета тестовых баллов и интерпретации должна быть описана с однозначной ясностью, позволяющей получить идентичные результаты при обработке одинаковых протоколов разными пользователями.

Логический аспект – специфическое диагностическое мышление, правила построения заключений о диагностируемом объекте. Диагностическое педагогическое мышление возникает в результате познания, осмысления объектно-субъектных воспитательных взаимоотношений, взаимодействий детей и взрослых, непосредственно влияющих на развитие и становление личности, ее постепенный и скачкообразный переход из детства во взрослое состояние. Педагогическое мышление формируется как профессиональная мыслительная способность воспитателя, позволяющая осмысливать, анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать воспитательскую практику, создавать педагогические

теории и концепции, делать методические открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять воспитание и обучение детей.

Воспитательные отношения, их динамизм и реактивность диктуют необходимость быстрого осознания, грамотного реагирования, адекватного действия. Поэтому воспитателю необходимо развивать в себе способность не только дискуссионного, но и парадоксального, абсурдного, спорадического мышления. Важно уметь зафиксировать, поддержать, актуализировать случайно возникшую интересную мысль, поразить ребят парадоксом, показать абсурдность того или иного их поступка, не останавливаясь перед собственным абсурдным поведением. Особое значение для успешного воспитательного взаимодействия педагога с детьми имеет мышление интуитивное, проявляющееся в обостренных чувствах, предчувствиях, неосознанных, но своевременных действиях, обеспечивающих необходимую ориентировку в отношениях.

Все виды мыслительной деятельности формируют у педагога способность как теоретического, стратегического, так и тактического, оперативного мышления. Воспитатель, взаимодействуя с детьми, нередко попадает в ситуацию, когда ему необходимо не только осмыслить факт, событие, происшествие и принять решение, но и оценить их в генезисе, движении, взаимосвязях, противоречиях, предвидеть последствия воздействий, «предугадать, как слово наше отзовется», интуитивно почувствовать ход и возможные результаты развития отношений.

Научное педагогическое мышление функционирует на основе законов диалектики. Оно рассматривает педагогические факты, ситуации, явления, события с позиции саморазвития, самодвижения, обусловленного внешними обстоятельствами и спонтанными стимулами жизнедеятельности детей. Как бы ни поступил ребенок, анализировать его поведение и личность необходимо не только по самому факту конкретного хорошего или дурного поступка, а исходя из его внутреннего мира: идеалов, мотивов, потребностей, интересов. Такой подход дает возможность достоверно установить, был ли поступок случайностью или закономерным результатом характера, сущности формирующейся личности. Это позволяет сделать педагогически грамотный анализ поведения, дать ему обоснованную оценку и правильно отреагировать.

В развитии педагогического мышления огромную роль играет такой элемент диалектической логики, как преемственность, постепенность в развитии, ее перерыв и появление нового качества. Преемственность и постепенность в педагогических процессах проявляется в закономерном развитии ребенка, накапливающего, наращивающего количественный материал, обуславливающий качественное развитие органических и психических структур; в системном усвоении знаний, становлении свойств и качеств личности; в смене и усложнении перспектив развития детского воспитательного коллектива.

Однако постепенность как равномерное становление детского организма и личности в определенный момент нарушается, прерывается. Своеобразный

взрыв приводит к резкому изменению характера протекания и содержания физиологических и психологических процессов. В организме, психике происходит «отрицание» отживших себя структур и образование на их основе других, отвечающих изменившимся условиям осуществления жизнедеятельности. Обновленное качество организма и личности требует обновления педагогической организации и содержания жизни. Качественный скачок в развитии совершается как переход детей из одной возрастной группы в другую: из детства — в отрочество, из отрочества — в юность. Происходит он и в жизни детского коллектива: от более простого содержания и форм организации к сложным социальным, общественно-политическим, духовно-нравственным взаимодействиям. Отражение развития воспитательных явлений в мышлении дает возможность воспитателю предусматривать направленность движения воспитательных тенденций и управлять ими.

Можно констатировать, что педагогическое мышление отражает состояние постепенности развития и его перерыв, противоречия реальных воспитательных процессов. В нем фокусируется не только логика событий, явлений, но и таящаяся в них нелогичность, непредсказуемость, абсурдность. Педагогическое мышление, будучи подвижным и динамичным, может быть выстроено в стройную логическую структуру взаимосвязанных педагогических представлений, понятий, идей, систем, образующих целостную концепцию. Многомерность, многогранность, гибкость педагогического мышления позволяет легко отказываться от устаревших и непригодных для конкретной ситуации представлений, заменить их другими, научно обоснованными и эффективными. Изменение педагогической логики и реальной позиции особенно актуально в повседневных отношениях с детьми. Догматизм, консерватизм, шаблонность мышления учителя, закостенелость его представлений о школьниках приводят к стереотипной неизменяемой оценке поведения и деятельности ребенка, независимо от его реальных позитивных или негативных изменений и развития. Педагогическое мышление как гибкое, диалектическое и многомерное противостоит мышлению антипедагогическому – рутинному, обыденному, догматическому, консервативному, шаблонному. Это позволяет выделить ряд критериев и параметров научно-педагогического мышления, выраженных в определенных способностях:

- анализировать воспитательные явления и факты в целостности и взаимозависимости;
- проследивать генезис влияния педагогических взаимодействий и воздействий;
- соотносить педагогические действия с целями и результатами обучения, воспитания;
- использовать в мыслительной практике все типы и способы мышления;
- осуществлять в единстве анализ и синтез педагогических явлений, различать педагогическую истину и заблуждения;

- восходить в педагогической теории и практике от абстрактного (идеи) к конкретному (педагогической ситуации) и мысленно двигаться в обратном направлении;
- отказываться от сложившихся шаблонов и стереотипов, находить новые подходы, действия;
- использовать теорию и новые идеи в практическом, творческом поиске;
- эффективно применять логику фактов и убедительную аргументацию;
- проявлять мыслительную гибкость и оперативность;
- соотносить тактические и стратегические действия.

Практическое применение педагогического мышления характеризуется ритмичным движением мысли от частного педагогического факта к обобщению и обратно – от абстрактного, общего теоретического представления к детальному анализу конкретной реальной ситуации. Особенность педагогического мышления также в том, что оно реализуется не только как внутренний монолог, уединенное осмысление педагогом событий и процессов, но как реальное движение мысли в совместном диалоге с коллегами и детьми.

Таким образом, педагогическое мышление по сути своей специфично, диалектично, аналитично, интегративно и диалогично. Вне логики педагогического мышления невозможно грамотное взаимодействие с детьми и эффективная организация педагогического процесса.

Уровни социально-педагогической диагностики

В науке любой социальный процесс, в т.ч. педагогический процесс рассматривается, как сложный, динамический и системный. Это означает, что ему присуща целостность, взаимосвязанность внешних и внутренних свойств. Помимо этого, внутреннее строение педагогического процесса неотделимо от его целостности, а сам процесс во всех его проявлениях есть часть более общего процесса, более широкой системы. Любая ситуация, как элемент педагогического процесса, через множество связей зависит от других ситуаций.

Поэтому, определяя программу диагностического исследования каких – либо педагогических явлений, исследователь должен исходить из того, что метод исследования (каким бы современным он ни был), взятый отдельно, может быть инструментом анализа лишь одной стороны педагогического процесса.

Следует подчеркнуть, что социально-педагогическая диагностика развернута во времени и прослеживает социально-педагогический процесс как переход из одной воспитательной ситуации в другую, вычленяя при этом циклы реализации поставленных целей. Учитывая разновременность развития и созревания различных качеств личности и цикличность социально-педагогического процесса (то есть гетерохронность и дискретность), диагностика сочетает в себе послойные (срезовые) и протяженные во времени (лонгитюдные) исследования.

Общая теория диагностики выделяет три ее аспекта – семиотический, технический и логический. Очевидно, что эти аспекты имеют место и в педагогической диагностике.

Семиотический аспект предполагает, что исследователь, приступающий к разработке диагностической системы, достаточно четко определил содержание понятий, выражающих конечную ее нацеленность, измеряемые (оцениваемые) признаки и способы объединения диагностической информации в целостную знаковую систему.

Технический аспект подразумевает наличие специальных методов и методик диагностического обследования, адекватных семиотическим, зачастую становясь сдерживающим звеном в разработке диагностической системы.

Логический аспект предполагает специфическое диагностическое мышление, правила построения заключений о диагностируемом объекте. Главная особенность этого мышления – его противоположность теоретическому, обратный ход мысли. Действительно, педагог – теоретик идет от единичного, выделяет общее, осмысливает, отвлекаясь от специфического, и на этой основе устанавливает закономерное. Педагог – диагност идет по обратному пути: опираясь на ряд закономерностей, по предположению характеризующих общее, разрабатывает средство для восстановления того единичного, которое было элиминировано в теоретическом исследовании.

Обратимся к обсуждению структурных этапов диагностического процесса. В общей форме эта структура может быть выражена следующим образом (см. таблицу).

Первый уровень называется компонентной диагностикой.

Компонентная диагностика – исследование отдельных компонентов более самостоятельной более или менее автономной структуры части педагогического процесса. Для педагогической диагностики такими существенными структурными составляющими являются: общее физическое развитие школьника, его социальное развитие, профориентационная направленность, воспитательная возможность классного коллектива, общие составляющие учебного процесса в классе и воспитательный потенциал семьи школьника. Каждая из названных составляющих частей может быть представлена конкретными, характеризующими их компонентами. К примеру, уровень общефизической подготовленности учащихся характеризуется следующими способностями (они же являются как бы компонентами этой структуры): скоростными, координационными, скоростно-силовыми, выносливостью, гибкостью, силовыми, для диагностики которых имеются специальные тесты. На уровне компонентной диагностики изучаются все компоненты в разрезе каждой названной структуры.

Структурная диагностика – анализ результатов компонентной диагностики, и составляется соответствующее диагностическое заключение по каждой структурной части. При диагностике структуры статистика

позволяет определить степень взаимосвязанности различных соц.-пед. процессов (выявить коэффициент корреляции) и их статистические закономерности (частоту и вероятность проявления). Статистические методы являются помощниками для объяснения сущности протекающих процессов.

Уровни социально-педагогической диагностики

Уровень диагностики	Методы исследования	Описательная функция педагогического моделирования	Прогнозирующая функция педагогического моделирования
Компонентная диагностика	Срезы отдельных компонентов исследуемого объекта.	Отдельные проявления и показатели индивидуальных особенностей личности. Отдельные характеристики педагогического влияния.	Малодостоверный прогноз, основанный на интуиции или опыте
Структурная диагностика	Срезы по нескольким компонентам.	Связи между отдельными сторонами процесса или отдельными проявлениями формирующейся личности Создание теоретических моделей	Достоверность краткосрочного прогноза. В предсказании по-прежнему большое место занимает интуиция.
Системная диагностика	Экспериментальные ситуации, генетический метод.	Системы образования и воспитания. Функционирование педагогической системы во времени, выявление существенных связей как внутри исследуемого объекта, так и внешних связей. Создание имитационных моделей.	Определение различных зон развития личности учащихся и перспектив педагогического процесса.
Прогнозирование	Прогностические методы.	Экстраполяция воспитательного процесса. Вероятностное предсказание правильности выбранных средств и путей достижения педагогических целей	

На основе выявленных связей между отдельными сторонами воспитательного процесса создаются *логико-математические* модели. Сегодня такие модели чрезвычайно широко используются в дидактических исследованиях. Но есть много примеров использования структурного моделирования и в теории воспитания. Решив принципиально одну из сложнейших проблем педагогики — проблему измеримости качественных признаков, исследования в области воспитания получили возможность использовать мощный инструмент не только анализа педагогических явлений, но и их сравнения. Отсюда появилась и возможность описания целого ряда процессов на уровне символов, используемых в математической

логике, а также проведения анализа формируемого процесса не на реальном процессе, а на его модели. Это позволило перейти от изучения отдельных сторон и проявлений в формировании личности к исследованию сложных личностных образований, общественной и социальной позиции, направленности, идейно-нравственной воспитанности, т.е. исследовать системные явления, изменяющиеся во времени.

Системная диагностика – анализ полученных результатов и выводов структурной диагностики, оформление научно обоснованного заключения. Научно обоснованное заключение характеризует:

- существующую в данном классе (школе) систему образования и воспитания;
- функционирование педагогической системы во времени;
- существенные внутренние и внешние связи педагогической системы;
- перспективы педагогической системы;
- правильность выбранных средств и путей достижения педагогических целей.

Уровень системной диагностики позволяет не только выявлять основные связи внутри процесса, но и предсказать основные результаты формирования личности с учетом влияющих на этот процесс значимых факторов, т.е. прогнозировать, описывать изменения личности учащихся, которые могут произойти в будущем. На этом этапе у исследователя появляется возможность представить свою теорию в виде *знаковой* системы, а это, в свою очередь, позволяет на основе математической модели создавать и разрабатывать новые содержательные теории формирования личности, т.е. перейти к описанию на языке науки таких сложнейших процессов, как формирование личности в педагогическом процессе, взаимодействие воспитателя и воспитанника, становление личности школьника, формирование творческой индивидуальности учителя и т.д.

Любое социально-педагогическое явление и социально-педагогический процесс в целом описываются большим числом свойств, признаков, параметров.

Различные уровни диагностического исследования (и, соответственно, диагностической практики) вовсе не означают, что исследователю необходимо стремиться к более сложной организации своего исследования из-за того, что системный уровень диагностики лучше, чем компонентный. На всех уровнях педагогическая диагностика выполняет определенную функцию, достаточную для достижения ограниченных целей. Выбор уровня анализа педагогического явления зависит только от того, какой результат хочет получить исследователь. В одних ситуациях педагогу нужна одномоментная экспресс-диагностика сложившейся педагогической ситуации, в других – необходимо провести длительное изучение результативности педагогического процесса. Ясно, что эти задачи предполагают и различные уровни социально-педагогической диагностики.

Организационно-социально-педагогические требования, предъявляемые к проведению диагностических процедур.

Социально-педагогическая диагностика выдвигает особые требования в организации исследования, направленного на разработку диагностической методики. Наиболее важные из них:

- а) рассмотрение педагогических явлений, как целостной системы;
- б) определение сторон педагогического процесса и воспитательной ситуации, подлежащих социально-педагогической диагностике;
- в) анализ основных связей внутри диагностируемого объекта;
- г) определение структуры (неизменные характеристики) и организации (направленность процесса, его количественная характеристика) диагностируемого педагогического явления.

1. Педагогическая диагностика всегда требует особого внимания, особой чуткости к ребенку, обязательного его согласия и предрасположенности.

2. Педагогическая диагностика должна быть построена на совместной деятельности и взаимопомощи учителя и учащихся. Всем должно быть полезно и интересно.

3. Перед проведением педагогических диагностических процедур все учащиеся должны быть морально и психологически подготовлены к тому, чтобы воспринимать результаты диагностики спокойно, без всяких волнений и переживаний.

4. Во время проведения диагностических процедур необходимо исключить всякое постороннее влияние или взаимовлияние учащихся.

5. Работа с тестами должна проводиться в абсолютной тишине.

6. Учитель, занимающийся педагогической диагностикой, должен хранить профессиональную тайну. Сведения, полученные в процессе диагностического исследования, могут быть использованы только для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Тема 3 Диагностика социальной среды и социальной ситуации развития детей и подростков

Понятие о социальном пространстве и социальной среде развития личности

Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики социальной среды, формы предоставления результатов.

Понятие о социальной ситуации развития. Уровни индивидуальной социальной ситуации развития.

Понятие о социальном пространстве и социальной среде развития личности

Любое явление жизни разворачивается в пространстве, и для каждого свершения существует свое соответствующее пространство.

Воспитательный процесс как социально-психологический феномен конструируется, реализуется и развивается во вполне определенном социуме, имеющем свои пространственные рамки.

В свою очередь, социум размещается в географическом пространстве, которое обладает большим влиянием на физическое, психическое самочувствие людей, а это значит, говоря о социальном пространстве, нельзя забывать и о пространстве вообще как некоторой протяженности предметов, отношений, явлений.

Социальное пространство – это совокупность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед человеком или с его участием либо в образе слов, действий, поступков людей, либо в определенном образе вещей, интерьера, архитектурного ансамбля и прочего.

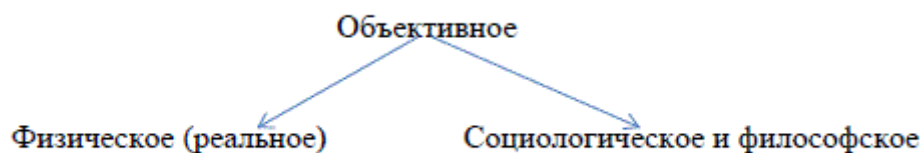
Разнообразие социальных отношений содержит в себе исторический опыт, зафиксированный в традициях, материальных ценностях, искусстве, морали, науке; включает достижения общечеловеческой культуры, отраженной в формах поведения, одеждах, достижениях цивилизации, произведениях индивидуального творчества, стиле жизни; хранит в себе реальный разворот складывающихся новых отношений. Все это создает социальную ситуацию развития человека.

Для каждого человека социальная ситуация развития имеет свой индивидуальный вариант, содержит в своем особом сочетании общечеловеческий, культурологический, исторический, национальный, семейный, групповой элементы и разворачивается как микросреда (ближайшее окружение человека).

В социуме как в предназначенном для жизни пространстве человек проявляет и утверждает свое «Я», функционируя как социальное существо и в этом обретая свою социальную сущность.

Социум оказывает формирующее и развивающее влияние на человека через слагаемые социального пространства, и, в первую очередь, через контактные повседневные группы, в которых протекает его реальная жизнь.

Социальное пространство – это сложный конструкт, в который входят объективные и субъективные составляющие.



Составляющие объективного пространства

К реальному пространству относятся физические и географические составляющие – место проживания, климат, экономический уклад и т.д.

Социологическое пространство – это мыслимый конструкт, в котором осуществляются социальные отношения (совокупность всех социальных статусов человека в обществе). Сюда можно отнести и такие составляющие, как этнос (нация), язык, доминирующая информация и т.д. Этот конструкт не является субъективным, так как представление о нем разделяется многими членами общества

Так как объективные составляющие социального пространства преломляются в образ мира и образ Я в зависимости от индивидуальных условий жизни и личностных качеств человека, можно говорить не только об индивидуализации личностного пространства, но и об индивидуальном соотношении объективного и субъективного в социальном пространстве.

Три условия определяют меру влияния социального пространства на личностное развитие ребенка (помимо общего — наличия активного взаимодействия, деятельности субъекта). Назовем эти условия.

Первое. Восприятие социального пространства может протекать либо на уровне предметном, либо на уровне отношенческом. Предметный уровень восприятия расширенного пространства лишь накапливает знания субъекта: передвигаясь, субъект видит новые дома, иные одежды, слышит странные слова, ест непривычные кушанья, любит невиданными машинами, но при этом круг его социальных отношений, как бы замкнувшись вокруг его личности, не выводит его на другие отношения к миру, он продолжает жить тем же содержанием духовным, которое ему свойственно до передвижения, нет духовного усилия, нет проблемы жизни, нет осмысления жизни с новой точки зрения, — следовательно, нет развития.

Социальное пространство становится социальным для ребенка только тогда, когда оно воспринимается через отношения, когда за новым увиденным видятся иные отношения к миру, и вот тогда личность приобретает палитру социального выбора, она делает усилия, она осмысливает виденное, и в данном усилии совершается ее восхождение по ступеням развития.

Второе. Расширение социального пространства происходит непосредственно, но и опосредованно: благодаря техническим средствам, книгам, фотографиям, художественным произведениям, научным описаниям человек далеко выходит за границы своего жительства, обретает возможность воспринимать и даже взаимодействовать с миром, откликаясь на увиденное, услышанное, представленное. Поэтому круг социума легко может быть расширен, если использовать такого рода средствами.

Пространство может быть расширено через встречи и беседы с другим, будь он гостем, лектором, представительным лицом или случайным попутчиком, неожиданным собеседником. В школьной практике это называют "Встреча с интересным человеком", и вряд ли название упрекнешь в лексической некорректности: все люди интересны своим внутренним неповторимым миром, уникальным сочетанием отношений ко всем его проявлениям. Интересны отнюдь не только знаменитые люди, обретшие популярность, интересен любой, если он личность и субъект своей жизни,

автор судьбы. Здесь важно лишь чтобы содержанием разговора было отношение, но не ограниченный предметный эффект. Проиллюстрируем сказанное.

Третье. Новое социальное пространство, в контекст которого входит ребенок, осмысливается ребенком в его отношенческом содержании: что это? зачем это? каковы последствия этого? чем в корне отлично это от того, что привычно и принято ребенком ?

Становится достоянием личности лишь то, что имеет для нее значение и связано с ходом и характером жизни человека. Педагог должен суметь надситуативно воспринять действительность, раскрывшуюся перед ребенком и помочь ему с позиции значимости и ценности подойти к оценке новой стороны жизни.

Широта предметного пространства, предоставленного современному ребенку техническими средствами, стала гарантом того, что дети не смеются при виде странной национальной одежды, не насмехаются над непонятной речью, не показывают пальцем на инвалида. Но это не большое воспитательное достижение, ибо издевки и насмешки в адрес иной жизненной позиции, альтернативного взгляда на нечто значимое для ребенка, необычных форм поведения как выражения необычного отношения довольно часты в группе дурно воспитанных школьников. Заметим: при всем при том, что у них большие возможности постоянно расширять свое социальное пространство. Особые сложности представляют традиции социальной микросреды, отношенческое содержание которых впитывает ребенок в себя с младенчества.

Если педагогическому коллективу школы удастся сохранить в качестве константы воспитания динамичность воспитательного пространства для всех детей школы, то общим воспитательным результатом они получают принятие жизни как данности во всех ее проявлениях, принятие человека как данности во всех его своеобразиях, формирование готовности детей к жизненному выбору, рождение

привычки ценностного осмысления всего того, что преподносит ребенку жизнь.

Укажем еще на одну характеристику динамичного социального пространства воспитательного процесса. Детская модель (школьная) его содержания постоянна, слагаемые его одинаковы, и добавим: мало меняется во взрослом своем варианте. Слагаемые эти: семья, школа (или детский сад), двор, группа свободного общения и группа по интересам (творческо-художественная, спортивная, научно-познавательная, конструкторская, хозяйственно-прикладная и прочее). Динамична структурная картина, так как один из элементов доминирует в какой-то период роста и личностного становления ребенка. Очень долго доминирует семейное социальное пространство; потом захватывает первенство в своем влиянии школа; чуть позже и школа отодвинута в тень, солнцем освещается свободное общение, определяющее социальное развитие; для некоторых детей элемент творческого общения и элемент свободного общения совпадают; еще позже

элемент свободного преобразуется в элемент интимной дружбы (юношеской любви). Важно, чтобы сохранялась содержательная модель, но не менее важно структурирование элементов, так чтобы каждый из них оказался в определенный период значимым для школьника.

Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики социальной среды, формы предоставления результатов

В деятельности социального педагога, особенно на начальных этапах, важное место занимает изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности обучающихся и социальной микросреды, условий жизни. В процессе изучения выявляются интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении ребенка; типология семей, их социокультурный и педагогический портрет. Поэтому в методическом багаже социального педагога значительное место занимают диагностические методики: тесты, опросники, анкеты. Используются специфические методы социальной работы, такие, как метод социальной биографии семьи, личности, а также социальная история микрорайона, диагностика социальной среды.

Паспорт социальной инфраструктуры микрорайона - базовый документ, дающий общее представление о социальных особенностях территории, на которой действует социальный педагог. Заполняется один раз, в начале работы. При изменении каких-либо характеристик, включенных в паспорт, впоследствии в него вносятся соответствующие коррективы и исправления. Полученные и занесенные в паспорт данные позволяют целенаправленно на основе дифференцированного подхода работать с семьями.

Примерная структура и содержание паспорта.

1. Общие сведения о школе:

- название населенного пункта, административного района;
- тип школы;
- месторасположение (в границах улиц, территориально по отношению к центру населенного пункта);
- краткая характеристика природных и других особенностей расположения школы;
- тип застройки, на какое количество человек рассчитана по проекту; «в каком году открыта»;
- количество учащихся; из них состоят в детских общественных организациях: 1-4-е классы, 5-9-е классы, 10-11-е классы;
- количество классов-комплектов (для сельских школ);
- наличие ГПД, пришкольного интерната, количество учащихся в них;
- организация подвоза учащихся;
- количество микрорайонов (населенных пунктов для сельской местности), в которых проживают учащиеся;
- время начала учебных занятий;

- каникулярное время;
- характеристика педколлектива: количество учителей, воспитателей; средняя учебная нагрузка; сколько учителей совмещают предметы (какие); образование, стаж работы в данной школе, учителя - выпускники школы, награды учителей, семейные династии, общественные поручения учителей в микрорайоне;
- материально-техническая база школы: характеристика учебных кабинетов, материальной базы трудового воспитания и обучения, спортивной базы, материальной базы эстетического воспитания и обучения;
- наличие в школе музея, постоянно действующих выставок, библиотеки, ее фонды;
- наличие в школе радио-(теле-)узла.

2 Общие сведения о микрорайоне школы:

названия улиц, расположенных на территории микрорайона школы (для сельской школы - населенных пунктов),

- карта-схема улиц (населенных пунктов), где проживают учащиеся, с указанием типов дороги, расстояния до школы, видов транспорта,
- карта-схема культурного, бытового, торгового обслуживания (клубы, библиотеки, кинотеатры, спортивные учреждения, медицинские учреждения, магазины, предприятия общественного питания),
- карта-схема с указанием дошкольных учреждений и учреждений дополнительного образования,
- карта-схема производственного окружения,
- тип застройки микрорайона, общее количество домов,
- количество жилых помещений различной формы собственности,
- нежилые помещения в микрорайоне

3 Характеристика производственного окружения

- характеристика базового предприятия (хозяйства), если таковое есть,
- характеристика кадровых возможностей предприятия (хозяйства) в организации наставничества, кружковой работы, общественно полезного труда и т.п.,
- характеристика материальных возможностей предприятия (хозяйства),
- сложившиеся направления совместной работы школы и предприятия (хозяйства),
- характеристика других предприятий, учреждений в микрорайоне

4 Характеристика материальной базы для проведения воспитательной работы в микрорайоне

5 Характеристика организации микрорайона, функции которых в той или иной мере связаны с воспитанием (культурные, спортивные учреждения, учреждения дополнительного образования, опорные пункты охраны порядка депутатские группы, советы ветеранов, общественные организации и т.п.).

6 Характеристика органов управления общественным и семейным воспитанием (если таковые имеются).

7 Характеристика жителей микрорайона.

Сколько жителей проживает на территории микрорайона, из них

- дошкольного возраста
- учащихся
- молодежи до 30 лет
- пенсионеров до 55 лет
- ветеранов войны
- инвалидов

Основная часть жителей работает в

- национальность жителей
- происхождение родителей учащихся
- материальные условия семей, в которых живут дети
- образовательный уровень родителей
- местные социально-культурные традиции, особенности, религиозная обстановка, местные авторитеты, местные мастера, умельцы
- родительский актив
- участковые инспектора
- детский юношеский актив
- число временно неработающих
- число уклоняющихся от работы

Число педагогически запущенных подростков

- всего состоят на учете в ПДН
- в чем выражаются негативные проявления
- сведения о воспитателях (родители, шефы, классные руководители)
- краткая характеристика воспитателей

Число «трудных» взрослых жителей:

- всего
- состоит на учете
- содержание нарушений, источник информации
- сведения о детях

Число неблагополучных семей и групп в микрорайоне

Понятие о социальной ситуации развития. Уровни индивидуальной социальной ситуации развития (по Ю.А. Гончаровой)

Адекватное понимание социальной ситуации развития отдельного ребенка имеет огромную практическую ценность в психолого-педагогической работе. Социальный мир ребенка, а особенно подростка, юноши, выходит далеко за пределы семьи и школы, становится объектом их воображения, планирования и оценки. Вследствие этого социальная ситуация развития индивидуализируется, определяя дальнейшие пути развития детей. По мнению исследователей, на основе адекватной диагностики индивидуальной ситуации развития можно более эффективно решать проблему поиска профилактики труднообучаемости, трудновоспитуемости и различных социальных девиаций; индивидуализировать воспитание, контролировать процесс детского развития (Г. В. Бурменская, Л. Ф. Обухова, А. Н. Поддьяков, М. Ю. Кондратов).

Рассматривая социальное пространство развития человека, социальный педагог должен осознавать, что личность ребенка формируется в системе живых разнородных связей с другими людьми. Он всегда существует и развивается в сообществе и через сообщество. Наличие и сам характер этих связей как раз и образуют предметную ситуацию развития (В. И. Слободчиков).

Индивидуальная социальная ситуация развития есть отражение во внутреннем мире индивида социального мира в целом во взаимодействии всех его аспектов. Развивающие аспекты среды могут быть представлены в индивидуальном сознании субъекта в форме значимых персонажей. Значимыми являются все те участники социальной среды, которые вызывают активную работу сознания и переживания субъекта. Это не только референтные, авторитетные, эмоционально притягательные персонажи, но и их антиподы.

И. А. Николаева представляет индивидуальную социальную ситуацию развития (ИСР) в виде трех уровней.

1-й уровень. Персональный состав ИСР.

Кто персонально представляет социальную среду во внутреннем мире субъекта? Какие возрастные, половые, социальные, профессиональные и другие категории определяют ситуацию развития?

2-й уровень. Структура эмоционально-коммуникативных отношений субъекта в ИСР.

К каким качествам личности другого, к каким сторонам взаимоотношения с людьми ребенок наиболее чувствителен? Что вызывает его положительный эмоциональный отклик и что отталкивает? Какие аспекты отношений остаются без внимания?

Эта структура определяется двумя факторами: а) социально-психологической компетентностью, т.е. способностью воспринимать, различать чувства и оттенки взаимоотношений между людьми, мотивы их поведения, свойства личности; б) эмоциональной направленностью субъекта в социальной сфере, т.е. эмоциональной восприимчивостью к определенным аспектам свойств, чувств и отношений и невосприимчивости к другим.

3-й уровень. Структура смысложизненных отношений субъекта, интегрирующих ИСР в единое целое.

К характеристикам этого уровня относятся: самооценка; жизненная позиция (позиция по отношению к участникам ИСР), которую можно представить в виде двух компонентов: а) ценностный статус по отношению к другим (я могу ценить других выше себя и ниже себя); б) смысложизненные роли (кем являются другие в моей жизни и какова моя роль по отношению к другим).

Тема 4 Диагностика детского коллектива и межличностных отношений в коллективе

Детский коллектив как фактор социализации личности ребенка. Интегративные характеристики детского коллектива.

Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики детского коллектива

Методы социально-педагогической диагностики межличностных отношений в детском и подростковом коллективе

Особенности социально-педагогической диагностики неформальной подростковой группы

Детский коллектив как фактор социализации личности ребенка.

Интегративные характеристики детского коллектива.

Коллектив – (от лат. collectivus – собирательный) – относительно компактная социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачей (СЭС).

Коллектив – объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируется здоровыми социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности. (И.Ф. Харламов).

Основными признаками коллектива являются:

наличие общей социально значимой цели;

общая совместная деятельность;

наличие органов самоуправления;

отношения ответственной зависимости (единство не только цели и деятельности, но и связанных с ними переживаний и оценочных суждений);

положительный эмоциональный фон, защищенность каждого члена коллектива.

Коллектив – научно организованная система нравственно воспитывающей детской жизни.

Через коллектив ребенок входит в жизнь общества, осваивает многообразные общественные отношения.

В процессе выполнения различных видов деятельности (учебной, трудовой, игровой, спортивной) формируются деловые отношения: ответственности, контроля, взаимопомощи, подчинения, руководства.

Развиваются многосторонние отношения дружбы, товарищества, симпатии.

Для организации и выполнения различных видов деятельности создаются органы управления: дети учатся выступать как в роли руководителя, так и подчиненного.

Индивидуальность воспитанника формируется в результате последовательного включения в различные коллективы – общности, доминирующие на разных возрастных ступенях.

При переходе из одного коллектива в другой происходит освоение разнообразных норм коллективной жизни, установление взаимодействия и выделения индивидуальности в новой среде.

Динамика группы – это социально-психологические процессы приводящие группу в определенные состояния посредством различных групповых механизмов и обеспечивающие ее формирование, функционирование и развитие.

Динамику группы характеризуют:

групповые процессы;

групповые состояния;

групповые эффекты;

уровни развития группы

Социально-психологический климат – наиболее целостная психологическая характеристика группы, которая связана с особенностями отражения группой отдельных объектов (явлений и процессов), имеющих непосредственное отношение к совместной групповой деятельности.

Факторы микросреды – это материальное и духовное окружение личности в организации.

Объективные – комплекс технических, санитарно-гигиенических, управленческих элементов в каждой конкретной организации.

Субъективные (социально-психологические факторы):

формальная структура – характер официальных и организационных связей между членами группы, официальные роли и статусы членов группы;

неформальная структура – наличие товарищеских контактов, сотрудничества, взаимопомощи, дискуссий, споров, стиль руководства, индивидуальные психологические особенности каждого члена группы, их психологическая совместимость

В понятии социально-психологического климата выделяются три "климатические зоны":

Первая климатическая зона - социальный климат, который определяется тем, насколько в данном коллективе осознаны цели и задачи деятельности, насколько здесь гарантированно соблюдение всех прав и обязанностей его членов.

Вторая климатическая зона - моральный климат, который определяется тем, какие моральные ценности в данном коллективе являются принятыми.

Третья климатическая зона - психологический климат, те неофициальные отношения, которые складываются между людьми, находящимися в непосредственном контакте друг с другом.

Характеристики благоприятного социально-психологического климата:

В классе преобладает бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений между ребятами, оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности; детям нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями.

В классе существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, здесь всегда поддерживают слабых, выступают в их защиту, помогают новичкам.

В классе высоко ценят такие черты личности как ответственность, честность, трудолюбие и бескорыстие.

Члены класса активны, полны энергии, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело, и добиваются высоких показателей в учебной и досуговой деятельности.

Успехи или неудачи отдельных учащихся класса вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива.

В отношениях между группировками внутри класса существует взаимное расположение, понимание, сотрудничество.

Характеристики неблагоприятного социально-психологического климата:

В классе преобладают подавленное настроение, пессимизм, наблюдаются конфликтность, агрессивность, антипатии ребят друг к другу, присутствует соперничество; критические замечания носят характер явных или скрытых выпадов, каждый считает свою точку зрения главной и нетерпим к мнению остальных.

В классе отсутствуют нормы справедливости и равенства во взаимоотношениях, он заметно разделяется на "привилегированных" и "пренебрегаемых", здесь презрительно относятся к слабым, нередко высмеивают их, новички чувствуют себя лишними, чужими.

Члены коллектива инертны, пассивны, некоторые стремятся обособиться от остальных, класс невозможно поднять на общее дело.

Успехи или неудачи одного оставляют равнодушными остальных членов коллектива, а иногда вызывают нездоровую зависть или злорадование.

В классе возникают конфликтующие между собой группировки, отказывающиеся от участия в совместной деятельности.

В трудных случаях класс не способен объединиться, возникают растерянность, ссоры, взаимные обвинения; коллектив закрыт и не стремится сотрудничать с другими коллективами.

Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики детского коллектива

На личность школьника оказывает достаточно сильное воспитательное влияние классный ученический коллектив в условиях, когда он превращается в носителя воспитательных функций, т. е. когда приобретает большие интеллектуальные воспитательные возможности.

Организационная функция классного ученического коллектива проявляется прежде всего в динамике развития этого коллектива.

Существует несколько подходов к вычленению стадий развития детского коллектива. Большинство исследователей вслед за А.С.Макаренко рассматривают эти стадии сообразно характеру предъявляемых требований. Согласно этой концепции, в развитии коллектива выделяются три этапа.

На первом этапе А. С. Макаренко считал возможным предъявление к воспитанникам педагогических требований, решительных по форме, ясных по содержанию, с известной долей внушаемости.

На этапе, когда требования педагога уже поддерживаются частью воспитанников (вторая стадия развития коллектива), актив учащихся предъявляет требования к товарищам и самим себе. На третьей стадии развития требования предъявляет сам коллектив.

Это возможно при сплочении воспитанников в единой деятельности.

Общим итогом предъявляемых требований является создание такой нравственной атмосферы, когда каждый воспитанник предъявляет общественные требования к себе и соответственно им выбирает способы поведения.

Путь от категорического требования организатора до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива А. С. Макаренко считал основным путем в развитии детского коллектива.

Таким образом, первым и главным показателем воспитательной возможности коллектива является его *сплоченность*.

В современной психолого-педагогической литературе показателем сплоченности коллектива принято считать *ценностно-ориентационное единство* (ЦОЕ) членов коллектива, т.е. степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций школьников по отношению к объектам (цели деятельности, лица, идеи, события), наиболее значимым для коллектива в целом. Поэтому и индекс сплоченности определяется по частоте совпадений мнений в отношении значимых для всего класса объектов.

По мере укрепления классного коллектива формируются общественное мнение, вкусы, эстетика труда и быта, нравственные позиции. Следовательно, на более высоких стадиях развития все больше начинают проявляться две другие воспитательные функции — идейно-нравственная и функция стимулирования. На высшей стадии коллектив чувствует свою силу, обладает значительным опытом успешной организации совместной деятельности, формирует определенные моральные критерии. Поэтому вторым показателем воспитательной возможности классного коллектива может быть его *нравственная направленность*.

Перечисленные характеристики, т.е. показатели, дают возможность установить уровень развития коллектива и представляют собой лишь сторону межличностных взаимодействий, складывающихся в коллективе. Это так называемый процесс *интеграции* — объединения, сплочения коллектива. Наряду с ним постоянно происходит другой процесс — *дифференциация* взаимоотношений между учениками, выделение в структуре класса «звезд», изолированных, пренебрегаемых и т.д. Характеристика этого процесса также может быть показателем воспитательной возможности классного коллектива.

Для изучения межличностных отношений в коллективе могут быть использованы различные формы *социометрического метода*.

Таким образом, основными показателями воспитательной возможности классного коллектива являются: сплоченность классного коллектива, его нравственная направленность и социометрия коллектива.

Наблюдение за деятельностью коллектива;
Анкетирование;
Тестовые методики изучения коллектива;
Социометрия как метод социально-педагогической диагностики коллектива;

Игротехнические приемы социально-педагогической диагностики нравственного климата в детском коллективе

Наблюдение

Основными признаками благоприятного социально-психологического климата являются:

хорошее настроение детей в течение всего дня;
свободное отправление детьми всех естественных потребностей, в том числе и потребности в движении;
доброжелательность по отношению к сверстникам и взрослым;
способность детей занять себя интересным делом;
отсутствие детей-аутсайдеров;
возможность беспрепятственно отдохнуть или уединиться;
отсутствие давления и манипулирования детьми со стороны взрослых;
информированность детей о том, как будет спланирован их день и что каждый из ребят намерен осуществить в этот день интересного;
высокая степень эмоциональной включенности, взаимопомощи, сопереживания в ситуациях, вызывающих фрустрацию у кого-либо из воспитанников;
желание участвовать в коллективной деятельности;
удовлетворенность детей принадлежностью к группе сверстников.

Игротехнические приемы для диагностики ситуаций

1. "Иллюстрация". Диагностика состоит в детальном описании всех основных процессов, действий, взаимоотношений, характерных для данной ситуации.

2. "Манихейский миф". Ситуация рисуется только черными и белыми красками. К описанию привлекаются только те участники, которые мыслят противоположными категориями. Обозначаются полярные точки зрения, серьезные узловые проблемы, конфликтные перекрестки.

3. "Авгиевы конюшни". Поиск и анализ всех недостатков, трудностей, противоречий, проблем, характерных для данной ситуации. Выделяют 3-4 игровые подгруппы. Каждой группе определяется направление диагностики.

4. "Три роли". Диагностика ситуации осуществляется также коллективами. Каждая подгруппа играет роль: "пессимисты" должны описать факторы негативного характера;

оптимисты — раскрывают положительные моменты "реалисты" — пытаются описать действительное состояние, используя аргументы, высказанные "пессимистами" и "оптимистами".

5. "Антиситуация". Участники диагностики пытаются проанализировать ситуацию, описывая ее зеркальное отражение реальной; однако если в реальной ситуации имеются факторы, тормозящие

прогрессивное ее развитие, то в "антиситуации" участники моделируют факторы, способствующие ее развитию.

6. "Ситуация-оценка". Участникам игры предлагаются описание конкретного события и принятие мер. Они должны оценить источники, механизмы, поведение людей, качество принятых решений и мер с позиции разных представителей, чья деятельность тесно связана с исследуемой ситуацией. Такой игротехнический прием позволяет увидеть не только состояние дел в коллективе, но и отношение участников игры к рассматриваемой ситуации.

7. "Ситуация-упражнение". В данном случае анализ ситуации требует от участников игры обращения к специальным источникам информации, литературе, справочникам. Игровые подгруппы изучают ситуацию и составляют 5 вопросов, на которые ответят консультанты. В роли консультантов могут выступать многие специалисты, компетентные лица, преподаватели.

8. Ситуация-розыгрыш". Диагностика состоит в том, что участники игры исполняют роли действующих лиц по заранее составленному руководителем игры сценарию и, таким образом, воспроизводят и анализируют исследуемую ситуацию и принятое решение в ходе игры. Ситуация диагностируется с позиций различных сторон, что способствует более детальному, углубленному анализу состояния дел в коллективе.

9. "Инцидент". Анализ конфликтной ситуации. Участники игры ставятся в положение классного руководителя, директора и т.д., которым докладывают о случившемся инциденте. Они должны задавать руководителю игры вопросы, ответы на которые позволят им оценить ситуацию. Все варианты принятых решений обсуждаются в коллективной дискуссии.

10. "Ситуация-спор". Диагностика осуществляется в споре двух сторон, имеющих полярные точки зрения по отношению к принятому решению.

Программа изучения ученического коллектива

(по В.Г. Максимова)

I. Состав класса

1. Возрастной состав.
2. Познавательный уровень, развитие учащихся.
3. Работоспособность и успеваемость.
4. Общественное лицо класса. Активность участия в общественных делах. Выполнение общественных поручений. Идеино-политическая направленность, сознательность учащихся.

//. Сплоченность класса

1. Наличие групп по деловым интересам или отрицательного характера. Отношение учащихся: друг к другу, к делам класса.
2. Склонность проводить время вместе в школе и вне ее, вместе развлекаться или совместно заниматься.
3. Дружба между мальчиками и девочками.

4. Защищают ли школьники членов своего коллектива вообще.
5. Если в классе есть круговая порука, то в чем она выражается.
6. Переживают ли школьники удачи и неудачи своего класса.
7. При проведении школьных мероприятий стараются держаться вместе или разобщенно.

III. Организованность класса

1. Умение самостоятельно организоваться для выполнения коллективных дел. Умение распределять между собой работу и выполнять ее наиболее рационально.
2. Умение терпеливо и внимательно выслушивать друг друга (на собраниях, перемене, при выполнении различных дел).
3. Послушание при выполнении распоряжений старших или административных лиц.

IV. Общественное мнение в классе

1. Какие поступки своих товарищей учащиеся одобряют, какие — осуждают.
2. Как и в какой форме выражают одобрение и неодобрение.
3. Есть ли расхождения между тем, что они говорят, и тем, что делают.
4. Критика и самокритика в классе.

V. Характер товарищеских связей в коллективе

1. Что связывает школьников: общее место жительства, место за партой, интересы, общая работа.
2. Где дружат учащиеся — только в школе или и вне ее.
3. Внимательность к товарищам. Стремление помогать им. В чем выражается эта помощь.
4. Требовательность к друзьям. Умение видеть недостатки.
5. Отношение к дезорганизаторам, к отличникам, к активу, к неуспевающим.
6. Отношение учащихся к сверстникам, имеющим физические недостатки.

VI. Актив класса

1. Состав актива.
2. Официальный (выборный) и фактический активы.
3. Имеет ли актив авторитет.
4. Выполняются ли распоряжения актива.
5. Как относятся активисты к товарищам по классу.
6. Есть ли ученики, постоянно находящиеся в активе.
7. Живут ли общешкольные активисты жизнью класса, не отрываются ли они от класса. Уважают ли их в классе, пользуются ли они авторитетом в классе.

VII. Связь классного коллектива с общешкольным

1. Знают ли в классе о том, что происходит в школе в целом и в других классах.
2. Вносятся ли предложения об улучшении жизни школы.
3. Выполняются ли общешкольные поручения (постоянные и эпизодические).
4. Каков характер связей учащихся с другими классами (шефство, соревнование, совместные дела).
5. Как класс участвует в общешкольных мероприятиях.

VIII. Мероприятия по дальнейшему сплочению классного коллектива

1. Какие педагогические мероприятия следует провести в классе в целях сплочения и организации классного коллектива.
2. Как использовать классный коллектив для воспитательного воздействия на отдельных учащихся.

Методы социально-педагогической диагностики межличностных отношений в детском и подростковом коллективе

Социометрическая игра "Секрет" (Т.А. Репина) выявляет систему существующих между детьми избирательных предпочтений.

Методика "Капитан корабля" предназначена для диагностики статуса дошкольников и младших школьников в коллективе сверстников.

Методика "Мозаика" - естественный эксперимент, в котором изучаются особенности межличностных отношений между детьми в группе сверстников, в том числе: степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника; характер участия в действиях сверстника, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать "в пользу другого" или "в свою пользу".

Методика Рене Жиля позволяет исследовать социальную приспособленность ребенка, сферу его межличностных отношений и ее особенности, восприятие ребенком семейных отношений.

Социометрическая игра "Секрет" (Т.А. Репина) выявляет систему существующих между детьми избирательных предпочтений.

Методика "Капитан корабля" предназначена для диагностики статуса дошкольников и младших школьников в коллективе сверстников.

Методика "Мозаика" - естественный эксперимент, в котором изучаются особенности межличностных отношений между детьми в группе сверстников, в том числе: степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника; характер участия в действиях сверстника, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать "в пользу другого" или "в свою пользу".

Методика Рене Жиля позволяет исследовать социальную приспособленность ребенка, сферу его межличностных отношений и ее особенности, восприятие ребенком семейных отношений.

Возможно использование также следующих тестов:

тест «Социально-психологический климат» О.С. Михалюк;

тест конкретных ситуаций А.А. Ершова;

тест «Пульсар» Л.Г. Почебут.

Особенности социально-педагогической диагностики неформальной подростковой группы

Паспорт неформальной подростковой группы заполняется путем анализа бесед с членами подростковых групп, путем сопоставления информации, полученной от разных подростков, в результате чего проводятся как взаимодополнение, так и исключение ложной информации, возможны методы включенного наблюдения, предполагающие, чтобы исследователь по возрасту и характеру поведения особо не выделялся среди членов неформальной группы.

Паспорт неформальной подростковой группы (по Ю.А. Гончаровой)

1. Количество человек (постоянный и эпизодический состав).
2. С какого времени существует.
3. Возраст, место работы, учебы ее членов.
4. Принцип включения в группу: по месту жительства, общие цели, землячество и т.д.
5. Основные места сбора.
6. Средняя периодичность сборов.
7. Наиболее предпочитаемые совместные занятия (проранжировать): выпивки, игра в карты, подвижные игры, хождение по улицам, посещение кино, пение под гитару, употребление наркотиков и т.д.
8. Наиболее излюбленные темы бесед и обсуждений (проранжировать): обсуждение различных затруднений в учебе, работе, конфликтов с родителями, учителями, обсуждение прочитанного, обсуждение кино - и телефильмов, обсуждение совместных действий, обсуждение жизненных планов, отношений с девушками, рассказы о взаимосвязях взрослых мужчин и женщин, рассказы о местах заключения, воровских обычаях, обсуждение способов добычи средств для развлечений, выпивки, наркотиков и т.д.
9. Жаргонные слова, используемые в группе.
10. Клички членов группы.
11. Лидер группы и его характеристика.
12. На чем держится авторитет лидера (нужное подчеркнуть): на страхе перед физической силой; на уважении к интеллекту; на умении найти общий язык с ребятами; на опытности, бывалости и т.д.?
13. Как часто и по поводу чего бывают конфликты.
14. Как обычно разрешаются конфликты: мирно, дракой, благодаря

вмешательству лидера, компромиссом части ребят.

15. Как часто возникают конфликты, драки с другими группировками и по поводу чего.

16. Поддерживается ли связь со взрослыми преступниками, с лицами, отбывшими наказание в местах лишения свободы: да, нет, эпизодично.

17. Какое влияние они оказывают на ребят (нужное подчеркнуть): предостерегают о возможности преступления; подстрекают к преступлению; заражают ложной романтикой; передают воровской жаргон, песни, обычаи.

18. Какие качества характера и поступки больше всего осуждаются, и какие меры воздействия со стороны группы оказываются на провинившегося?

19. Возможен ли добровольный выход из группы? Переход в другую? Бывали ли такие случаи, по какой причине, и какова реакция на это?

20. Как относятся взрослые к группировкам ребят: родители (доброжелательно, не препятствуют встречам на квартирах, нейтрально, не обращают внимания, враждебно, запрещают общение, запрещают встречи у себя дома); учителя; соседи.

21. Состоит ли кто-нибудь из ребят на учете в милиции, и каковы меры воздействия на группу?

22. Занимается ли кто-нибудь из ребят в кружках, секциях, клубе. Как это влияет на других ребят, и как к этим занятиям относятся в группе.

Тема 5 Диагностика воспитательного потенциала семьи

Сущность воспитательного потенциала семьи, характеристика его компонентов.

Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики семьи и семейных отношений.

Понятие о семейном неблагополучии. Особенности социально-педагогической диагностики различных категорий (типов) семей.

Сущность воспитательного потенциала семьи, характеристика его компонентов

Семья как направляющая сила и образец для подражания играет ни с чем не сравнимую роль в становлении подрастающего человека как личности. Семья — первый коллектив, который дает ему представление о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как себя вести.

Ребенок получает первые нравственные навыки применения этих представлений во взаимоотношениях с другими людьми, усваивает нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях повседневного общения. Объяснения, поучения родителей, их пример, весь уклад в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки добра и зла, допустимого и порицаемого. Однако в силу того, что семьи бывают разными по своим воспитательным возможностям, в

педагогике употребляется понятие «воспитательный потенциал семьи», сущность которого раскрывается в содержании его основных компонентов.

Важнейшим таким компонентом являются **внутрисемейные отношения**.

Внутрисемейные отношения выступают в форме межличностных отношений, осуществляющихся в процессе непосредственного общения.

Межличностное общение служит одним из социально-психологических механизмов становления личности. Потребность в нем носит общечеловеческий характер и является фундаментальной высшей социальной потребностью человека. Именно в процессе общения со взрослыми ребенок приобретает навыки речи и мышления, предметных действий, овладевает основами человеческого опыта в различных областях жизни, познает и усваивает правила взаимоотношений, качества, свойственные людям, их стремления и идеалы, воплощая постепенно нравственные основы опыта жизни в собственной деятельности. Уже в игре он моделирует жизнь взрослых с ее правилами и нормами.

Психологи отмечают, что уникальной характеристикой внутрисемейных отношений — супружеских и между родителями и детьми — является близость, представляющая исключительную воспитательную ценность. Прежде всего потому, что интимные узы воспитывающего и воспитанника неповторимы. Глубокий личный контакт между ними обуславливает эффективность общения, его воспитательную силу. С одной стороны, это находит выражение в интенсивности, прочности и глубине усвоения ребенком в процессе подражания и сопереживания нравственных позиций родителей, проявляющихся в их привычках, суждениях и оценках, в их отношении к другим людям, обществу, событиям и т.д.

С другой стороны, это проявляется в особой чувствительности, предрасположенности ребенка к внушению со стороны родителей к восприятию, их сознательных установок, касающихся его поведения.

В атмосфере любви и близости, делающих общение ребенка с родителями эмоционально насыщенным, удовлетворяется его потребность в положительных эмоциях, в которых он нуждается с момента рождения. Общение в семье оказывает сильнейшее влияние на детскую психику и в дальнейшем дает широкий простор для эмоциональных переживаний ребенка, реализации его потребностей и тем самым становится для него подлинной школой социальных чувств.

Вклад семьи в эмоционально-нравственное развитие личности особенно ощутим в эпоху, когда интеллектуализация и рационализация человеческих взаимоотношений и форм общественной жизни весьма заметны и оборачиваются угрозой одностороннего развития индивида, его «эмоциональной недостаточности».

Внутрисемейные отношения, таким образом, — важнейший фактор превращения человека в активного участника культурной жизни общества.

Для оценки внутрисемейных отношений психологи предлагают такую характеристику, как **психологическая коммуникабельность семьи**,

включающая следующие виды внутрисемейных отношений: интеллектуальные, эмоциональные и волевые.

Интеллектуальные отношения между членами семьи определяются такими качествами, как умение быстро находить общий язык между собой, единодушно приходить к общему мнению, устанавливать сходство суждений, сходство интересов к книгам, музыке, театру и к другим направлениям общественной культуры.

Основными показателями *эмоциональных связей* и отношений служат: единство в эмоциональных переживаниях, общность эмоционального настроения, доброжелательные отношения, притяжение друг к другу, любовь и желание быть вместе, уважение к старшим в семье, проявление заботы старших о младших членах семьи.

Признаком *волевых отношений* является способность членов семьи к объединению усилий при преодолении трудностей и жизненных невзгод.

Состояние внутри семейных отношений определяет возможность функционирования и эффективность всех компонентов воспитательного потенциала семьи.

Другими наиболее значимыми компонентами являются ***нравственная направленность семьи и педагогическая культура родителей.***

Нравственная направленность семьи характеризуется уровнем соблюдения и выполнения в семье нравственных норм и принципов поведения. Этот параметр предполагает определение объективного содержания семейной жизни и целей, которые семья ставит, мотивов, побуждающих ее членов к деятельности, их интересов и идеалов, взглядов и убеждений.

Наличие общественно полезных целей делает семью коллективом, ячейкой общества. Когда цели семьи противоречат целям общества или являются общественно нейтральными, а тем более вредными, то такая семья не может быть названа коллективом.

Условно ее можно назвать семьей-корпорацией. При слабом закреплении социальной мотивации в поведении членов семьи она превращается из временного изолированного состояния в устойчивый коллектив: создается семья-корпорация, отличающаяся семейным эгоизмом, семейным индивидуализмом по отношению к другим семьям и более широким общностям (а иногда и к обществу в целом).

В нравственной направленности семьи значительную роль играет соответствующая направленность наиболее авторитетных ее членов, в особенности родителей.

Направленность семейного коллектива и воспитания определяется теми ценностями, которые приняты семьей. Они проявляются в понимании родителями целей и задач воспитания, в уровне развития у них чувства ответственности, гражданского долга перед обществом по воспитанию детей. Показательны в этом плане активность родителей в производственной и общественной деятельности, соотношение личного и общественного в поступках, мнениях и т.д.

Критериями педагогической культуры родителей служат их умение учитывать возрастные особенности детей (находить верный тон в отношениях с ними в зависимости от возраста), выявлять и объективно оценивать их положительные и отрицательные черты; стремление к педагогическому самовоспитанию; регулярное посещение лекций и бесед в школе; интерес к положительному опыту воспитания детей в других семьях и желание использовать его на практике; достижение единых требований к детям.

Таким образом, воспитательный потенциал семьи определяется тремя компонентами: 1) психологической коммуникабельностью, 2) нравственной направленностью, 3) педагогической культурой родителей. Если все эти три составляющие имеют место в семье и достаточно хорошо проявляются, то можно говорить и судить о высоком воспитательном потенциале конкретной семьи.

*Критерии, показатели, методы социально-педагогической
диагностики семьи и семейных отношений
(по В.Г. Максимова)*

Для изучения воспитательного потенциала (ВП) семьи школьника имеется специально разработанная диагностическая методика. В ее основу положена содержательная характеристика ВП семьи. Выделены семь параметров для анкеты среза уровня развития ВП семьи (см табл., в которой эти параметры представлены в трехмерной шкале оценок, что позволяет намного упростить диагностическую процедуру. Это было необходимо потому, что в данной диагностике в основном применяется метод самооценки, т.е. родителям самим предоставляется возможность при помощи этой шкалы оценить ВП.

Анкета уровня развития воспитательного потенциала семьи

Компоненты ВП семьи	Характеристики уровней развития компонентов ВП		
	низкий (н)	средний (с)	высокий (в)
Понимание целей и задач воспитания в семье	Отсутствие цели и задач семейного воспитания	Цели и задачи семейного воспитания чаще ставятся не в соответствии с требованиями педагогической науки, а вытекают из представлений данной семьи	Правильно понимаются цели и задачи воспитания в семье
Уровень педагогической культуры	Имеют низкий уровень психолого-педагогических знаний. От посещений занятий педагогического всеобуча уклоняются, посещая их только после неоднократных	Знания по педагогике и психологии имеют отрывочный характер. Занятия педагогического всеобуча в основном посещают, но часто не придают должного значения полученным	Имеют хорошую подготовку по вопросам педагогики и психологии. Активно занимаются самообразованием, повышением уровня имеющихся знаний.

	приглашений учителя и родительского актива	знаниям. Самообразованием не занимаются.	
Умения применять на практике методы и средства воспитания	Не умеют целенаправленно использовать педагогические средства и методы воспитания детей.	Не всегда умело применяют теоретические знания на практике. Педагогические методы чаще используют интуитивно.	Правильно и осознанно применяют соответствующие методы и приемы воспитания ребенка в семье.
Наличие ответственности родителей за воспитание детей	Недостаточно ответственно, а в ряде случаев безответственно относятся к воспитанию своих детей. Не проявляют должных требований к ним, плохо контролируют учебу и поведение, не прививают положительных привычек	Стараются ответственно относиться к воспитанию детей в семье, однако в силу занятости, недостаточной педагогической грамотности или ряда причин внутрисемейного характера допускают отдельные ошибки в воспитании ребенка	Осознают ответственность перед обществом в воспитании детей. Систематически занимаются воспитанием, осуществляют контроль за поведением детей, создают в семье необходимые условия для успешного воспитания
Характер внутрисемейных отношений	Внутрисемейные отношения носят дезорганизованный, конфликтный, а в ряде случаев и аморальный характер.	Видимых конфликтов во внутрисемейных отношениях не наблюдается, однако проявляются отдельные случаи отсутствия взаимопонимания между членами семьи.	Полная согласованность внутрисемейных отношений. Наличие взаимопонимания между членами семьи.
Наличие примера и авторитета родителей	Родители или один из них оказывают отрицательное влияние на формирование личности ребенка	Возможны проявления мещанства, вещизма, ложного авторитета и другие отклонения в нравственном примере родителей	Родители являют собой высоко-нравственный пример для детей и пользуются у них авторитетом
Согласованность семьи и школы в воспитании детей	Не поддерживают контактов со школой или поддерживают их только под нажимом учителя. К советам учителя либо проявляют равнодушие, либо сопротивляются требованиям школы. В воспитательной работе класса не	Согласованность только в отдельных случаях. Часто с доверием относятся к школе, но сами активного участия в воспитательных делах класса не принимают	Согласуют свои воспитательные воздействия с требованиями школы, прислушиваются ко всем советам учителя и стараются реализовать их на практике. Отзывчивы, ини-

	участвуют		циативны, активны в воспитании ребенка

Система методов и методик изучения воспитательного потенциала семьи

Наблюдение,
Беседа, интервью,
Анкетирование,
изучение бытовых условий и семейных взаимоотношений,
Психолого-педагогический тренинг,
Выполнение ребенком в присутствии родителей определенных практических заданий,
Метод написания родителями мини-сочинения «Мой ребенок»,
Рисуночные тесты (например «Рисунок семьи»),
Метод игровых заданий,
Методика комментирования картинок,
Методика завершения рассказа,
Методика неоконченных предложений,
Анализ результатов творческой деятельности детей и родителей,
Методика АСВ (анализ семейного воспитания),
Методика ШРО (шкала родительской озабоченности),
Методика ОРО (опросник детско-родительских отношений) и др.

Понятие о семейном неблагополучии. Особенности социально-педагогической диагностики различных категорий (типов) семей

Важнейшая функция семьи – социализация личности, передача культурного наследия новым поколениям. Потребность человека в детях, их воспитании и социализации дает смысл самой человеческой жизни. Приоритет семьи как основной формы социализации личности обусловлен естественно-биологическими причинами.

Семья имеет большие преимущества в социализации личности благодаря особой нравственно-эмоциональной психологической атмосфере любви, заботы, уважения.

Семья осуществляет социализацию в самый ответственный период жизни, обеспечивает индивидуальный подход к развитию ребенка, вовремя выявляет его способности, интересы, потребности.

Благодаря тому, что в семье складываются самые тесные и близкие отношения, в силу вступает закон социального наследия.

Эффективность родительства как института социализации личности обеспечивается еще и тем, что оно носит постоянный и длительный характер, продолжается всю жизнь, пока живы родители – дети.

К факторам социального риска, отрицательно сказывающимся на функциях семьи, можно отнести следующие.

Социально-экономические факторы: низкий материальный уровень жизни семьи, нерегулярные доходы, плохие жилищные условия. Парадоксом

времени является то, что и сверхвысокие доходы также могут являться фактором риска в воспитании детей в силу психологического неблагополучия семьи.

Медико-социальные факторы: экологически неблагоприятные условия, инвалидность либо хронические заболевания родителей, других членов семьи, вредные условия работы родителей и особенно матери, пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами.

Социально-демографические факторы: неполная или многодетная семья, семьи с несовершеннолетними либо с престарелыми родителями, семьи с повторным браком и сводными детьми.

Социально-психологические и психолого-педагогические факторы: семьи с деструктивными эмоционально-конфликтными отношениями супругов, родителей и детей, педагогической несостоятельностью родителей и их низким общеобразовательным уровнем, деформированными ценностными ориентациями.

Криминальные факторы: алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни, семейные дебоши, проявление жестокости и садизма, наличие судимых членов семьи, разделяющих нормы и традиции преступной субкультуры.

Наличие того или иного фактора социального риска в семье не означает обязательного возникновения социальных отклонений в поведении детей, оно лишь указывает на большую степень вероятности этих отклонений. При этом такая вероятность возрастает по мере увеличения числа факторов социального риска семьи. Медицинские исследования также показывают, что по мере увеличения числа факторов риска растет заболеваемость детей в семье.

Часть факторов социального риска влияет довольно стабильно и постоянно, другая часть с течением времени усиливает либо ослабляет свое влияние. Так, исследования разных времен показывают, что довольно стабильно среди семей подростков-правонарушителей поддерживается соотношение семей с низким прожиточным уровнем и составляет примерно 40%.

Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что особенно усиливается негативное влияние социально-экономического фактора, когда низкий прожиточный уровень семьи выступает в сочетании с низким общекультурным и общеобразовательным уровнем родителей, то есть в семье, имеющей скромные доходы, но достаточно высокий уровень духовной культуры, эмоциональной близости и стабильности, значительно больше шансов воспитания нормального ребенка, чем в семье, где высокий жизненный уровень, но низкая духовная культура и неблагоприятный психологический климат.

Так, семьи со сверхвысокими доходами нередко имеют тяжелейшую психологическую обстановку, которая никак не благоприятствует воспитанию детей. Эти семьи и дети также нуждаются в социально-психологической помощи.

Типы неблагополучных семей

По Л.С. Алексеевой:

- конфликтная;
- аморальная;
- педагогически некомпетентная;
- асоциальная.

По Г.П. Бочкарёвой:

- с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям;
- в которых отсутствуют эмоциональные контакты между её членами, наблюдается безразличие к потребностям ребёнка при внешней благополучности отношений;
- с нездоровой нравственной атмосферой, где ребёнку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

А.Е. Личко выделяет 4 неблагополучные ситуации в семье:

- гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (их мыслей, чувств, поведения) до семейной тирании;
- гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;
- ситуация, создающая «кумира» семьи, – постоянное внимание к любому побуждению ребёнка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи;
- ситуация, создающая «золушек» в семье, – появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и мало детям

Для детей из неблагополучных семей характерна низкая степень социальной нормативности.

Они отличаются:

дисгармоничностью интеллектуальной сферы,
неразвитостью произвольных форм поведения,
повышенной конфликтностью,
агрессивностью,
неадекватной самооценкой,
низким уровнем саморегуляции и самостоятельности,
отрицательной волевой направленностью,
неспособность к сочувствию, сопереживанию, отзывчивости к чужой беде,
недостаток социальных связей и навыков общения со сверстниками и взрослыми,
ограниченность и искаженность социального опыта,
стремление жить сегодняшним днем, получить сиюминутные удовольствия.

Тема 6 Диагностика социальной зрелости подростка

Сущность и структура социальной зрелости подростка.

Нравственная направленность, ценностные ориентации, готовность к личностному самоопределению как характеристики личностного компонента социальной зрелости подростка.

Профессиональная направленность и готовность к профессиональному самоопределению как характеристики профессионального компонента социальной зрелости подростка.

Поступок как личностная форма поведения, возникающая благодаря формированию самосознания в подростковом возрасте (Л.С. Выготский). Критерии и методы социально-педагогической диагностики поступка.

Сущность и структура социальной зрелости подростка

Понятие «зрелость» на современном этапе широко используется в социогуманитарных науках. И.С. Кон отмечает, что социальная зрелость личности - понятие, фиксирующее одно из главных достижений процессов обучения и воспитания, осуществляемых семьей, школой, социальным окружением, социумом в целом. Социальная зрелость рассматривается как устойчивое состояние личности, характеризующееся целостностью, предсказуемостью, социальной направленностью поведения во всех сферах жизнедеятельности. Зрелая личность - это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать людей и себя.

Социальная зрелость включает в себя различные виды зрелости (личностная, профессиональная, гражданская); единство личностных, профессионально значимых, гражданских качеств, составляющих ядро целостного развития личности.

Социальная зрелость молодой личности — интегративная характеристика, отражающая возможность выполнения основных социальных ролей, усвоение им нравственных, гражданских, трудовых, коммуникативных ценностей, а также готовность к личностному и профессиональному самоопределению.

Социальная зрелость есть интегративное качество личности, интегрирующее социальные знания, личный социальный опыт и социальную ответственность, обеспечивающее личности успешную дальнейшую социализацию и гармонию отношений с окружающей социальной средой.

Социально зрелую личность характеризуют такие качества, как:

развитое чувство ответственности,
потребность в заботе о других людях,
способность к активному участию в жизни общества и эффективному использованию своих знаний и умений,
психологической близости с другим человеком,
конструктивному решению жизненных проблем на пути к самореализации.

К качествам социально зрелой молодой личности относят:
образованность,
нравственную устойчивость,
способность к критическому и конструктивному мышлению,
гражданственность,
ответственность,
социальную активность,
патриотизм,
мобильность и динамизм.

Компоненты социальной зрелости

Личностный компонент социальной зрелости представлен личностной зрелостью, достижением определенного уровня личностного и жизненного самоопределения.

Самоопределение личности представляет собой относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у человека осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества.

Личностная зрелость – сформированность личностной стратегии, ориентированной на самореализацию, саморазвитие, постоянное самосовершенствование

Профессиональный компонент социальной зрелости представлен определенным уровнем профессионального самоопределения личности.

Профессиональное самоопределение представляет собой процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ его самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

Гражданский компонент социальной зрелости личности представлен гражданской зрелостью, достижением определенного уровня гражданского самоопределения.

Достигнутый уровень гражданской зрелости – это результат определенного этапа гражданской социализации личности, т.е. процесса освоения и усвоения гражданских норм, прав и обязанностей, овладения гражданской грамотностью и развития гражданских личностных качеств.

Д.Б. Эльконин считал, что развитие в подростковом возрасте проходит под знаком взросления, определяющимся у подростков чувством взрослости и тенденции к взрослости. Чувство взрослости проявляется в возникновении желания, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому: уважали, доверяли и признавали права на определенную самостоятельность. Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций.

У подростка происходит изменение отношения реального и возможного в сознании. Осуществляется переориентация с познания того, как устроена реальность, на поиск потенциальных возможностей. Для подростка характерно открытие собственного Я, поиск своего места в системе человеческих отношений, ощущение себя творцом собственной биографии. Конфликтность подросткового Я состоит в том, что открытие своего внутреннего мира, осознание себя, своего Я уже произошло, но еще не известно, что из себя представляет это Я. Отсюда - утверждение себя, проверка своих физических и социальных возможностей, поиск себя. Л.С. Выготский указывал, что обобщение переживаний и возникновение внутренней психической жизни - показатели завершения критического возраста.

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев отмечают, что утверждение своей индивидуальности подростком на данном этапе развития принимает раздраженно-капризные формы, вносит конфликты в отношения подростков и взрослых. А острота конфликта зависит от стратегии поведения взрослого.

При всех трудностях преодоления кризиса развития в подростковом возрасте можно сформулировать общее психолого-педагогическое условие его благополучного разрешения - наличие общности, совместно-разделенной деятельности в жизни подростка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов социального взаимодействия, новой социальной позиции подростка. Взросление совершается в среде взрослых, при осуществлении целенаправленной деятельности, совершаемой сначала с помощью взрослых, а затем и самостоятельно, подросток проходит путь освоения, реализации самостоятельности, инициативности, ответственности. В деятельности происходит развитие как раскрытие внутренних возможностей подростка

Показателями индивидуально-психологической зрелости являются способности к: самостоятельному прогнозированию своего поведения в любых жизненных ситуациях; мобилизации на выполнение собственного решения; самоконтролю, проявлению оценочной рефлексии; извлечению уроков из собственного поведения в различных ситуациях, к эмоционально-адекватной реакции на различные ситуации собственного поведения.

Типичные проявления недостаточной зрелости: несформированность способностей к обоснованному прогнозированию и планированию собственного поведения, принятию обдуманных решений, умению соотносить их со своими возможностями и нести за них ответственность перед собой. Естественное следствие мало продуманных и безответственных решений – их невыполнимость, различного рода неудачи в процессе их выполнения, получение не того результата, который ожидался. Если зрелость психического развития сочетается с маскируемой или немаскируемой незрелостью социального поведения то это служит основой индивидуалистической, эгоистической направленности человека.

Другой вид социальной деформации личности – «социальный инфантилизм». Характерной чертой его является умаление роли авторитета и

мудрости старших и исповедание во взрослой жизни подростково-юношеских ценностей. Претендуя на взрослость, они живут психологией «бесконечной юности», не отказываясь от ее прекрасных идеалов, которые подхвачены средствами массовой информации. Таким образом, социальная жизнь общества может породить своеобразные «абберрации сознания» и у психологически зрелой личности. Зрелость социального поведения человека может быть в полной мере оценена, прежде всего, коллективной рефлексией социума, разделяющего общие гуманистические ценности человечества

Нравственная направленность, ценностные ориентации, готовность к личностному самоопределению как характеристики личностного компонента социальной зрелости подростка

Ценностные ориентации – сложное интегральное и динамичное качество личности, которое «выражает индивидуальное, избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, к жизни общества, науке, культуре, труду, образованию и к самому себе».

Ценностные ориентации рассматриваются как система воспринятых личностью социальных ценностей, которая выступает одним из факторов определения движения личности от настоящего к будущему: планируя свое будущее, определяя свои цели, смысл жизни, средства их достижения, человек учитывает определенную иерархию ценностей общества, выбирая те из них, которые более всего отвечают его интересам и потребностям.

В связи с этим, ценностные ориентации иногда рассматриваются как высший уровень диспозиционной структуры личности, направленности целей ее жизнедеятельности и средств их достижения.

Устойчивые, глубоко осознанные ценностные ориентации оказывают регулирующее, мотивирующее воздействие на личность даже в том случае, если по каким-либо причинам ею не достигнуты поставленные жизненные цели.

Ценностные ориентации в данной ситуации побуждают личность искать возможности и способы достижения этих целей, пути преодоления имеющихся препятствий.

Ценность, имеющая для индивида наибольшую значимость, т. е. занимающая самое высокое положение в его системе ценностных ориентации, определяет ведущую направленность личности.

Психологическая классификация доминирующих ценностных ориентации личности является, тем самым, и основанием для дифференциации личностных типов.

По словам В. Г. Алексеевой, ценностные ориентации могут использоваться в качестве главного критерия построения типологии личности.

Ценностные ориентации формируются и развиваются на основе индивидуального и социального жизненного опыта, на основе познания идеалов и ценностей.

Они являются вероятностной средой для формирования иерархии перспективных жизненных целей и мотивов, потребностей личности, стратегий управления, планов, программ поведения человека, управляемых действий, деятельности.

Именно поэтому в любом обществе формирование и развитие ценностных ориентаций является целью воспитания.

Ценности являются не только ориентиром жизни человека, определяющим его цель и стремления, но и выступают в качестве механизма социального контроля для поддержания порядка, демонстрации здорового образа жизни и пр.

Виды ценностей:

- витальные ценности (человеческая жизнь как абсолютная ценность)
- прагматические ценности (благо, успех, польза, целесообразность)
- интеллектуальные ценности (знание, интеллектуальные способности)
- социальные ценности (общение, сотрудничество, свобода, справедливость)
- нравственные ценности (доброта, гуманизм)
- эстетические ценности (красота, гармония)

Индивидуальная иерархия ценностных ориентаций представляет собой последовательность достаточно хорошо разграничиваемых «блоков» (Д.А. Леонтьев).

Среди *терминальных* ценностей противопоставляются:

конкретные жизненные ценности (здоровье, работа, друзья, семейная жизнь) - абстрактные ценности (познание, развитие, свобода, творчество);

ценности профессиональной самореализации (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь) - ценности личной жизни (здоровье, любовь, наличие друзей, развлечения, семейная жизнь);

индивидуальные ценности (здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) - ценности межличностных отношений (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других);

активные ценности (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, интересная работа) - пассивные ценности (красота природы и искусства, уверенность в себе, познание, жизненная мудрость).

Среди *инструментальных* ценностей Д.А. Леонтьев выделяет следующие:

этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам) - ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость) - ценности профессиональной самореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность);

индивидуалистические ценности (высокие запросы, независимость, твердая воля) - конформистские ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность) - альтруистические ценности (терпимость, чуткость, широта взглядов);

ценности самоутверждения (высокие запросы, независимость, непримиримость, смелость, твердая воля) - ценности принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов);

интеллектуальные ценности (образованность, рационализм, самоконтроль) - ценности непосредственно-эмоционального мироощущения (жизнерадостность, честность, чуткость).

Основными структурными компонентами ценностных ориентаций являются:

когнитивный компонент (осознание объективной ценности);
мотивационный компонент (переживание ценности как потребности);
поведенческий (выражающийся в определенных поступках);
прогностический (программирование будущего).

К. А. Абульханова-Славская выделяет три типа личности:

тип, характеризующийся непризнанием общественных норм и ценностей как ограничивающих его личную свободу и стремящийся к освобождению от них, не имеющий желания самому поступать «нравственно-ценностным образом»;

тип, имеющий негативное отношение к системе ценностей общества и берущий на себя ответственность за реализацию нравственной функции;

тип, не отрицающий, а конформистски признающий социальные нормы как ценности, не имеющий внутренних принципиальных нравственных и ценностных позиций

Методы диагностики ценностных ориентаций

Определение ценностных ориентаций по методике М. Рокича основана на прямом ранжировании списков ценностей двух классов: терминальных и инструментальных (по 18 пунктов каждый).

Методика диагностики системы ценностных ориентаций Е.Б.Фанталовой в модификации Л.С. Колмогоровой, Д. В. Каширского.

Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова.

Профессиональная направленность и готовность к профессиональному самоопределению как характеристики профессионального компонента социальной зрелости подростка

Профессиональная направленность:

– интерес к профессии, склонность заниматься ею (Н.В.Кузьмина);
– интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности, определяемую также всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающуюся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях (А.К. Маркова);

– тип направленности личности «доминирующая мотивация, определяющая избираемые человеком жизненные цели, ценностные ориентации и способы самоутверждения» (Н.И. Рейнвальд);

– система устойчивых свойств человека как настоящего или будущего субъекта труда, определяющих его психологический склад, обеспечивающих

его активность по конструированию собственной (потенциальной или актуальной) профессиональной деятельности, выступающая движущей силой профессионального самоопределения (Ю.А. Афонькина)

Профессиональная направленность – это иерархия или совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности.

Профессиональная направленность становится стержневой в личностной направленности школьника и определяет его интересы, склонности, убеждения, идеалы.

Профессиональная направленность диктует стиль жизни, распределение свободного времени, выбор чтения, приобретение знаний, интерес к определенным учебным предметам, предпочтения в общении и т.п., а главное — выбор профессии по призванию.

Профессиональное самоопределение представляет собой процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ его самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

Это результат осознания себя в профессии, осмысленного осуществления выбора профессии, соотнесения личностных возможностей и способностей с требованиями будущей профессиональной деятельности.

/////Основные характеристики профессионального самоопределения:

построение своего профессионального личного плана;

осмысленное осуществление выбора профессии;

понимание, осознание и оценка самого себя в профессии;

соотнесение личностных возможностей и способностей с требованиями будущей профессии.

Н.С. Пряжников видит сущность профессионального самоопределения в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождении смысла в самом процессе самоопределения

Готовность к профессиональному самоопределению - интегративное качество личности старшего школьника, которое позволяет осуществлять стратегию формирования профессионального выбора на основе осознания и согласования своих интересов, способностей, возможностей, индивидуальных особенностей с требованиями профессии.

Профессиональная диагностика направлена на выявление интересов, склонностей и способностей личности к той или иной профессии.

Задачи профессиональной диагностики:

выявление профессиональных предпочтений школьников;

определение готовности школьников к выбору профиля обучения и профессиональной среды;

выявление мотивационно-потребностных устремлений старшеклассников при выборе профессии;

изучение способностей и личности старшеклассников;

определение реальной проблемы профессионального самоопределения школьника;

выявление основных затруднений в выборе;
изучение индивидуально-психологических особенностей личности школьника;

коррекция профессионального самоопределения и выбора.

определение реальной проблемы профессионального самоопределения школьника;

выявление основных затруднений в выборе;

изучение индивидуально-психологических особенностей личности школьника;

коррекция профессионального самоопределения и выбора.

1 Изучение учебных интересов школьников.

Для изучения интересов школьников к учебным предметам используют методику «Карта интересов». Она состоит из характеристик видов деятельности, связанных с отдельными учебными предметами (например, «Нравится проводить физические опыты»).

Методика Л. Голомштока и О. Мешковской «Ориентировочно-диагностическая анкета направленности интересов» (ОДАНИ).

2. Изучение профессиональных склонностей школьников.

Для этой цели лучше всего использовать методику Е.А.Климова «Дифференциально диагностический опросник» (ДДО).

3. Профессиональная диагностика способностей и личностных особенностей школьников.

Целесообразно использовать методы диагностики для изучения склонностей, способностей и личностных особенностей

4. Изучение профессиональных склонностей школьников.

Для этой цели лучше всего использовать методику Е.А.Климова «Дифференциально диагностический опросник» (ДДО).

4. Профессиональная диагностика способностей и личностных особенностей школьников.

Целесообразно использовать методы диагностики для изучения склонностей, способностей и личностных особенностей

Диагностические методы, направленные на помощь старшекласснику в самопознании:

- беседы-интервью закрытого типа (по строго обозначенным вопросам) и открытые беседы-интервью (с возможностью некоторого отвлечения от заранее заготовленных вопросов);

- различного рода опросники (опросники профессиональной мотивации, опросники профессиональных способностей; личностные опросники);

- метод педагогического наблюдения как одного из основных научно-практических методов работы;

- сбор косвенной информации (от знакомых, от родителей и товарищей, от педагогов и других специалистов);

- исследование и наблюдение непосредственно в трудовой деятельности;

➤ методы и приемы совместного рассмотрения результатов психодиагностического обследования (важно соблюсти этические моменты, связанные с недопустимостью формирования у учащегося чувства собственной ущербности, неполноценности, «обреченности» и т.п.).

Поступок как личностная форма поведения, возникающая благодаря формированию самосознания в подростковом возрасте (Л.С. Выготский).

Критерии и методы социально-педагогической диагностики поступка

Поступок (англ. act) - личностная форма поведения, возникающая благодаря формированию самосознания в подростковом возрасте (Л.С.Выготский).

Поступок — сознательное, завершенное действие, реализованный акт свободной воли.

Поступок — личностная форма поведения, в которой осуществляется самостоятельный выбор целей и способов поведения, часто противоречащий общепринятым правилам.

Поступок — сознательное оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в коем он утверждает себя как личность – в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом.

Поступок — основная единица поведения социального.

В нем проявляется и формируется личность человека. Реализации поступка предшествует внутренний план действия, где представлено сознательно выработанное намерение, есть прогноз ожидаемого результата и его последствий.

Поступок может быть выражен:

действием или бездействием;

позицией, высказанной в словах;

отношением к чему-либо, оформленным в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста;

действием, направленным на преодоление физических препятствий и поиск истины.

В поступке можно выделить следующие компоненты:

мотив поступка (что его направляет),

цели поступка (могут совпадать, частично совпадать или противоречить интересам других людей),

предмет преобразования (сам человек или личность другого человека; этим поступок и отличается от действия),

средства (словесные, практические, наглядные; прямые, косвенные и др.),

процесс (собственно поступок),

результат (внутри- или межличностные изменения; при этом то, каким будет результат, можно только предполагать),

оценка (для того чтобы оценить поступок, необходимо знать его мотивы).

Алгоритм анализа поступка в социально-педагогической ситуации

I. Содержательное описание поступка.

Необходимо указать:

действие (направленность, цель, средство, результаты),
состояние личности (настроение, установки, активность, эмоциональное возбуждение),
отношение личности (к обществу, коллективу, товарищам, воспитателям, труду, самому себе),
проявившиеся в поступке положительные и отрицательные качества личности.

II. Объяснение поступка.

Следует установить:

внешние причины (стимулы) и внутренние, личностные причины поступка: был ли он нечаянным или преднамеренным; сознательным или импульсивным; случайным или типичным для данного человека;
каковы предполагаемые мотивы поступка,
влияние направленности личности, эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств на осуществление поступка;
какие известные и предполагаемые причины и условия способствовали развитию устойчивых качеств личности, проявившихся в анализируемой ситуации.

III. Педагогическая оценка поступка и его причин.

Анализ того, как и в какой мере поступок (действие, состояние, отношение) влияет на формирование положительных или отрицательных качеств личности, воздействует на других людей;

дать оценку качеств личности, проявившихся в ситуации, уровня их развития и педагогической значимости,

определить, какие внешние факторы и в какой мере причинно обусловили педагогическую целесообразность или нежелательность поступка.

IV. Диагностические решения.

По окончании диагностической процедуры важно установить:

— какие действия, состояния, отношения личности требуют педагогического вмешательства, воздействия; с какой целью (стимулирование поступка, противодействие ему или предупреждение последующих поступков);

— какие внешние факторы необходимо устранить в данной ситуации или, наоборот, создать для достижения педагогических целей;

— какие качества личности необходимо развивать, изменять, а какие требуют уточняющей диагностики.

Принимаются решения и о том, какие постоянные педагогические внешние факторы целесообразно сохранить и усилить, или же, наоборот, устранить, ослабить.

V. Предвидение (какие варианты решения событий возможны в данной ситуации).

Социально-педагогическая диагностика поступков требует обязательного учета акцентуации характера человека, его поведенческих реакций (на основе экстра/интроверсии), увлечений и интересов.

Тема 8 Диагностика социально-педагогической запущенности детей и подростков

Характеристика социальной, педагогической и социально-педагогической запущенности детей и подростков.

Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков.

Функции, этапы и задачи социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.

Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.

Характеристика социальной, педагогической и социально-педагогической запущенности детей и подростков

Социальная запущенность формируется под десоциализирующим влиянием соответствующего фактора, который, преломляясь в конкретной ситуации развития ребенка, вызывает определенные деформации в нем.

Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности ребенка, его низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями. Социальная запущенность противоположна воспитанности, как определенному уровню развития социально значимых свойств и качеств личности, становясь тем самым основой трудновоспитуемости и социальной дезадаптации ребенка.

Педагогическая запущенность обусловлена, прежде всего, недостатками воспитательно-образовательной работы, следствием которых является несформированность ребенка как субъекта учебно-познавательной, игровой и других видов деятельности. Ее проявлениями следует считать труднообучаемость, трудновоспитуемость, т.е. собственно педагогическую трудность ребенка и низкий уровень его субъектности в учебно-познавательном процессе. У дошкольников это выражается в неразвитости комплекса игровых способностей, недостаточной активности в игре, несформированности игровой рефлексии.

У младших школьников несостоятельность в учении демонстрируется как неразвитость учебно-познавательной мотивации, низкий уровень целенаправленности и осознанности учебной деятельности, недостаточная учебно-познавательная активность.

Социально-педагогическая запущенность есть состояние личности ребенка, которое проявляется в несформированности у него свойств субъекта деятельности, общения и самосознания и концентрированно выражается в нарушенном образе "Я". Это состояние обусловлено социально-педагогической ситуацией развития, характеризующейся

неадекватной социальной активностью ребенка, с одной стороны, и дезинтегрирующим влиянием воспитательного микросоциума на процессы социализации и индивидуализации личности, - с другой.

Социальная запущенность	Дезинтегрирующее	Педагогическая запущенность
Несформированность ребенка как субъекта общения и самосознания. Неадекватное поведение в социальных ситуациях. Общая средовая дезадаптация	влияние воспитательного микросоциума Неадекватная активность ребенка во взаимодействии со средой Низкий уровень субъектности ребенка Нарушение процессов его социализации и индивидуализации	Несформированность ребенка как субъекта познания и деятельности. Труднообучаемость. Трудновоспитуемость.
Неразвитость социально-коммуникативных качеств личности: - интеллектуальных - эмоционально-волевых - поведенческих - собственно коммуникативных /речевых/		Необразованность / необученность /: - отсутствие необходимого запаса знаний - слабое владение способами их приобретения - слабое овладение игровой / учебной / деятельностью
Низкий уровень социальной рефлексии: - неразвитость коммуникативных потребностей и социальных мотивов - незнание или непонимание социально-этических норм и правил - неспособность к предвидению - неадекватность самооценки и оценки других		Невоспитанность: - неразвитость социально значимых для возраста качеств личности - дисгармония мотивов поведения
Трудности в овладении социальными ролями: - сужение круга осваиваемых ролей - овладение моделями и формами социально неодобряемого поведения - трудности в овладении ролью ученика		Неразвитость: - несбалансированность развития психических процессов - дисгармония личностного развития - низкий уровень развития свойств субъекта

Социальный и педагогический аспекты запущенности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Общесоциальные умения и навыки переносятся в деятельность игры и учения, предопределяя способы овладения последними. Неуспешность в деятельности, необученность, необразованность, в том числе невладение знаниями социально-этического характера, влияют на

уровень социального развития ребенка, его адаптацию в референтных группах.

Внешними факторами социально-педагогической запущенности в детском возрасте являются дефекты семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе. При этом нарушается целостность педагогического процесса, вызванная отсутствием взаимодействия воспитывающих сил, слабой преемственностью содержания, форм и методов работы с детьми. Широкий спектр этих недостатков характеризуется дегуманизацией педагогического процесса и семейного воспитания.

Роль predisposing фактора в возникновении и развитии запущенности детей могут играть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка: генотип, актуальное состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, активность во взаимодействии с микросоциумом и др.

Внешние и внутренние факторы обуславливают возникновение и развитие запущенности, преломляясь в конкретной ситуации развития ребенка, при условии их сочетания между собой, высокой интенсивности, относительной стойкости и длительности воздействия на ребенка, особенно в раннем детстве и отсутствии своевременной профилактической и коррекционной работы.

Социально-педагогическая запущенность берет начало в раннем детстве, примерно с трехлетнего возраста, то есть совпадает с началом развития самосознания ребенка, его правилосообразного поведения и нормативной деятельности. При неблагоприятной ситуации развития происходит накопление количественных признаков и проявлений запущенности, которые в силу интеграции психики переходят в качественные образования – ее симптомокомплексы. Проявляясь сначала на поведенческом уровне, они еще не затрагивают личностных структур, находящихся у дошкольника в стадии становления. Впоследствии, восходящая динамика запущенности затрагивает важнейшие структуры личности и приводит к нарушению ее персонализации (личностный уровень).

В младшем школьном возрасте, в связи с переходом к учению, в развитии запущенности главную роль начинают играть школьные факторы: непосильность требований, перегрузка учебными заданиями, отрицательная оценка результатов учения, методика негативного стимулирования поведения и др. Так возникает новый уровень запущенности – дидактический.

При наличии неблагоприятной ситуации развития в семье, детском саду и школе включается динамика интеграции: затрагиваются все личностные структуры ребенка. В силу длительного состояния запущенности начинают складываться дисгармонии психосоциального развития ребенка, нарушаются процессы формирования самосознания

личности, тормозится развитие ее субъектных свойств. В итоге ребенок оказывается социально дезадаптированным. Нисходящая динамика запущенности возможна лишь при изменении ситуации развития ребенка и специальной работе с ним. В зависимости от характера динамики, выраженности признаков, уровня средовой адаптации и уровня овладения социально значимой деятельностью, можно выделить латентную, начальную и выраженную степени социально-педагогической, запущенности ребенка.

Социально и педагогически запущенные подростки имеют ряд личностных особенностей, а именно: высокую тревожность; высокую степень дезадаптации; низкую самооценку; эмоционально-волевую незрелость; недостаточную управляемость; низкий социальный статус, проявляющийся в неприятии сверстниками, в конфликтных ситуациях с родителями, которые деструктивно влияют на их личностное развитие и социализацию в целом.

Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков

Исходными основаниями определения сущности и механизма развития социально-педагогической запущенности могут служить характеристики социальной микросреды ребенка, в первую очередь, воспитательного микросоциума; взаимоотношений ребенка с окружающей средой; степени его разносторонней активности во взаимодействии с последней.

Существует латентная (скрытая), средняя и выраженная степени социальной запущенности подростков. При определении степени социальной запущенности подростков мы ориентируемся на критерии, описанные в исследовании Р.В. Овчаровой:

- выраженность признаков запущенности (неразвитость социально-коммуникативных качеств, низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями);
- общая необразованность (необученность, неразвитость);
- уровень средовой адаптации (в семье, школе, неформальной группе сверстников);
- уровень овладения социально значимой деятельностью (учение, трудовые навыки).

Наряду с этим Р.В. Овчарова выделяет основные проявления социальной запущенности:

- неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности ребенка;
- низкая способность к социальной рефлексии;
- трудности в овладении социальными ролями.

Диагностический лист для выявления признаков педагогической запущенности содержит следующий *перечень отрицательных проявлений личности*:

- *Интеллектуальные* - ненаблюдательность, нелюбознательность, неразвитое мышление, неразвитая память, плохое внимание, непрактичность ума, невосприимчивость к учению, интеллектуальная неподготовленность к учёбе.

- *Нравственные* - лживость, леность, несправедливость, нескромность, жадность, лицемерие, грубость, непослушание.

- *Поведенческие* - невоспитанность, недисциплинированность.

- *Эмоциональное состояние* - угнетённость, вялость, подавленность, угрюмость, раздражительность, плаксивость, боязливость, страхи, неуравновешенность, гиперактивность, расторможенность, неуправляемость, агрессивность.

- *Отношение к деятельности, результаты* - недобросовестность, неработоспособность, отсутствие интереса, неуспешность.

- *Отношение с окружающими* - озлобленность, чёрствость, жестокость, злопамятность, замкнутость, индивидуализм.

Диагностически значимые признаки социально-педагогической запущенности детей:

- 1) нарушения образа «Я», выраженные в неадекватной самооценке и уровне притязаний;

- 2) низкий социальный статус, проявляющийся в неприятии сверстниками, отверженными родителями, и обструкции педагогов;

- 3) трудности и неспешность в деятельности (игровая, учебная и др.), связанные с дисгармониями развития социально-педагогического генеза;

- 4) неадекватное поведение в социальных ситуациях;

- 5) гиперсоциализированность и авторитарность педагогов и родителей.

Метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС). В основе метода лежат независимые характеристики ребенка педагогом и психологом. Метод определяет наличие или отсутствие состояния, выявляет картину основных отклонений и недостатков, вызванных этим состоянием, и примерный уровень этих отклонений. Этот метод используется одновременно с наблюдением за детьми, которое параллельно ведут педагоги, психологи. При этом изучаются продукты деятельности ребенка, "история его поведения" (беседы с родителями), медицинская карта. Преимуществом метода являются нетрудоемкость, возможность на начальном этапе "ограничить" запущенность от сходных с ней состояний

Функции, этапы и задачи социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях

У детей-сирот нарушена социальная ситуация развития (Л.С. Выготский). Социальная дезадаптация выступает в четырёх основных формах: нарушения обучения, нарушения поведения, нарушения контактов и в смешанной форме, включающей в себя сочетание вышеуказанных признаков.

Социальная дезадаптация (в выраженной форме), имеющаяся в детском возрасте, в дальнейшем ведёт к формированию людей малообразованных, не имеющих трудовых навыков, не имеющих морально-нравственной ориентации на создание полноценной семьи, не имеющих психологической готовности быть хорошими родителями и т.д.

Тотально социально депривированные, дезадаптированные дети, вырастая, легко переходят границы практически любых моральных, нравственных и правовых норм, становятся потенциальной социальной угрозой всему обществу.

Для дезадаптированных детей характерно:

слабая ориентация на будущее,

эмоциональная уплощенность и обесцененное содержание образа «Я» ,
сниженная самооценка,

несформированность избирательности в отношениях к взрослым, сверстникам и предметному миру ,

импульсивность, неосознанность и несамостоятельность поведения.

Функции социально-педагогической диагностики подростков, поступающих в учреждение образования интернатного типа:

оценочная,

контролирующая,

прогностическая,

Просветительная

Работа с воспитанниками предполагает оказание им помощи в осознании себя личностью, в выявлении и развитии их потенциальных возможностей, в становлении самосознания, в самоутверждении и самореализации общественно значимых функций, в формировании чувства собственного достоинства, уважения к окружающим, к миру в целом.

Приоритетом в работе в интернатном учреждении должно быть:

создание благоприятного микроклимата;

установление доверительных отношений с детьми;

комплексный анализ причин попадания ребенка в интернатное учреждение;

осуществление индивидуального подхода к детям;

выстраивание гипотезы и проектирование будущего ребенка;

формирование его приемлемых интересов;

выявление и развитие творческих способностей детей;

подготовка воспитанников к профессиональной деятельности и семейной жизни;

поддержка контактов воспитанника с родственниками;

постинтернатное сопровождение

Цель – отслеживание динамики социогенеза личности, определение причин его нарушений:

изучение особенностей социальной адаптации воспитанников;

выявление воспитанников социальной группы риска;

изучение интересов, способностей и склонностей детей;

составление индивидуальных карт развития;
 диагностика индивидуальной социальной ситуации развития детей;
 диагностика общения детей со взрослыми и сверстниками;
 диагностика отклонений в социальном поведении и их причин;
 диагностика причин неуспешности в овладении социально-бытовыми навыками.

Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях

Комплексная диагностика физического, психического и социального здоровья ребенка. Изучение его социального, соматического и психического статуса.

Социальный статус определяется при анализе информации о том, когда, кем и откуда доставлен ребенок, кто его родители, родственники, в какой школе и в каком классе ребенок учится, где прописан.

Затем проводится медицинское освидетельствование и психологическое обследование, которое включает оценку эмоционально-психической сферы, определение типа высшей нервной деятельности, особенностей поведенческой реакции на стресс, интеллектуального уровня, уровня школьной подготовки, особенностей развития речи.

На основе полученных данных вырабатываются рекомендации для воспитателей.

Социальному педагогу необходимо изучить результаты обследований и быть готовым к трудностям процесса адаптации ребенка.

Критерии индивидуально-личностного развития ребенка и его показатели:

физическое и психическое здоровье;
 общее развитие;
 отношение к окружающим;
 степень контактности, отзывчивости,
 терпимость, лояльность,
 самооценка,
 социальная приспособленность

Характеристика критериев и уровней социальной адаптивности выпускников интерната

Критерии	Показатели

1) когнитивно-личностный	Идентичность, самоосознание себя как члена общества, развитость интеллектуально-познавательной сферы личности
2) социально-деятельностный	Мотивация к учебно-трудовой деятельности, навыки самоорганизации досуговой деятельности, самоконтроль, ответственность, потребность в поддержке в трудных ситуациях
3) социально-коммуникативный	Автономность, коммуникативность, эмпатичность, альтруизм
4) социально-поведенческий	Рациональная целеустремленность, социальная активность, умение прогнозировать свое поведение
5) профессиональное самоопределение	Профессиональная ориентированность, профессиональные склонности, собственные возможности в реализации профессионального выбора

Тема 9 Диагностика девиантного поведения подростков

Понятие о девиантном поведении подростков.

Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики девиантного поведения подростков.

Особенности проявления агрессивного поведения подростков. Специфика социально-педагогической диагностики проявлений подростковой агрессивности.

Понятие о девиантном поведении подростков

Отклоняющимся (девиантным) поведением принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам (И.А. Невский). Известный социолог И. С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали. В соответствии с концепцией адаптивного поведения любая девиация приводит к нарушениям адаптации (психической, социальной, социально-психологической, средовой).

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое). Во-вторых, это асоциальное поведение, нарушающее

какие-то социальные, культурные и особенно правовые нормы. Когда такие поступки незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке – преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении.

С. А. Беличева классифицирует *социальные отклонения* в девиантном поведении следующим образом:

корыстной ориентации: правонарушения, проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду (хищение, кража, спекуляция, мошенничество и др.);

агрессивной ориентации: действия, направленные против личности (оскорбление, хулиганство, побои, убийство, изнасилование);

социально-пассивного типа: стремление уйти от активного образа жизни, уклониться от гражданских обязанностей, нежелание решать личные и социальные проблемы (уклонение от работы, учебы, бродяжничество, алкоголизм, наркомания, токсикомания, суицид).

Таким образом, асоциальное поведение, различающееся и содержанием, и целевой направленностью, может проявляться в различных социальных отклонениях: от нарушений норм морали до правонарушений и преступлений.

Асоциальные проявления выражаются не только во внешней поведенческой стороне, но и в деформации внутренней регуляции поведения: социальных, нравственных ориентации и представлений.

Под отклонениями в поведении детей и подростков понимаются такие его особенности и их проявления, которые обращают на себя внимание и настораживают воспитателей (родителей, учителей, общественность). Эти особенности поведения не просто свидетельствуют об отклонениях от общепринятых норм, требований, но несут в себе зачатки, истоки будущих проступков, нарушений нравственных, социальных, правовых норм, требований закона, представляют собой потенциальную угрозу субъекту поведения, развитию его личности, окружающим его людям, обществу в целом.

Отдельные поступки значимы не сами по себе, а лишь в связи с тем, какие особенности личности, тенденции развития за ними скрываются. Следовательно, придавая поступкам, поведению ребенка, подростка ту или иную направленность, содержание, значимость, мы тем самым оказываем произвольное, целенаправленное влияние на развитие процессов или механизмов, лежащих в основе нравственных и иных свойств и качеств ребенка. И наоборот, препятствуя тем или иным поступкам, поведению, мы создаем помеху, задерживаем развитие соответствующих свойств и качеств личности ребенка, подростка (И. А. Невский).

Таким образом, отклоняющееся поведение детей и подростков, с одной стороны, может рассматриваться как симптом, сигнал, признак зарождения и развития (тенденция) соответствующих особенностей личности, с другой - выступать в качестве проводника воспитательного влияния на развитие

личности, средства ее формирования или целенаправленного воздействия на ее формирование (т.е. воспитательного средства).

Отклонения в поведении детей и подростков могут быть обусловлены следующими группами причин:

а) социально-педагогической запущенностью, когда ребенок, подросток ведет себя неправильно в силу своей невоспитанности, отсутствия у него необходимых позитивных знаний, умений, навыков или в силу испорченности неправильным воспитанием, сформированностью у него негативных стереотипов поведения;

б) глубоким психическим дискомфортом, вызванным неблагополучием семейных взаимоотношений, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неудачами, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками в коллективе класса, неправильным (несправедливым, грубым, жестоким) отношением к нему со стороны родителей, учителей, товарищей по классу и т.д.;

в) отклонениями в состоянии психического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами, акцентуациями характера и другими причинами физиологического и психоневрологического свойства;

г) отсутствием условий для самовыражения, разумного проявления внешней и внутренней активности; незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием позитивных и значимых социальных и личных жизненных целей и планов;

д) безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптацией, смещением социальных и личных ценностей на негативные.

Особую роль и значение в этой цепи причин играет социально-педагогическая безнадзорность детей и подростков, развивающаяся на фоне равнодушного, невнимательного отношения к ним окружающих. В итоге зарождаются чувства одиночества, заброшенности, своей ненужности, незащищенности. Возникают чувства протеста, отчуждения, неприязни по отношению к взрослым, стремление к объединению, кооперации, самоорганизации на основе единомыслия, общности судьбы, интересов и склонностей.

Недостаток позитивного социального опыта, неразвитость и несформированность мировоззрения, системы ценностных ориентации, этических норм и эстетических вкусов способствуют выбору подростками негативных, противоправных сфер приложения своей активности, что неизбежно отражается на их поведении, на формировании личности, социального облика. Значительную роль в этом процессе играет отсутствие своевременной, необходимой педагогической, психологической, социальной и медицинской помощи детям и подросткам.

Микросреда, в которой вращается современный подросток, весьма неблагоприятна. Он сталкивается в той или иной мере с различными формами отклоняющегося поведения и по дороге в школу, и во дворе, и в

общественных местах, и даже дома (в семье) и в школе. Особенно благоприятную обстановку для появления отклонений в сфере морали и поведения создает городская среда с ее анонимностью, безличным характером взаимоотношений между людьми, с большей степенью свободы, с обширным ассортиментом отрицательно влияющих экономических, социальных и культурных факторов. Освобождение от традиционных норм ценностей, отсутствие твердых образцов поведения и моральных границ, ослабление социального контроля способствуют росту отклоняющегося и саморазрушающегося поведения в подростковой среде.

И.А. Фурманов предлагает осуществлять коррекцию агрессивного поведения на диагностической основе, выделяя четыре категории детей:

1. Дети, склонные к проявлению физической агрессии. Установлено, что физическая агрессия преобладает у активных, деятельных, целеустремленных детей, которые отличаются смелостью, решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью, авантюризмом. Их экстравертированность подкрепляется лидерскими качествами, но при этом развиты садистические наклонности, плохой самоконтроль, отсутствие социализации влечений, потребность в острых переживаниях, импульсивность поведения.

2. Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии, отличаются выраженной психической неуравновешенностью, депрессивностью, фрустрационной толерантностью, повышенной чувствительностью к оценкам и действиям к их личности, неумением и нежеланием скрывать свои чувства и мысли, постоянным внутренним конфликтом, напряженностью и импульсивностью.

3. Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии, характеризуются чрезмерной импульсивностью, слабым самоконтролем, недостаточной социализацией влечений и низкой осознанностью собственных действий, негативизмом натуры.

4. Дети, склонные к проявлению негативизма, отличаются «мимозоподобностью», ранимостью, впечатлительностью. Основными их чертами являются эгоизм, самодовольство, завышенная самооценка, консерватизм.

Таким образом, агрессивных детей можно разделить на две большие когорты: с социализированными (физическая и косвенная агрессия) и несоциализированными (вербальная агрессия и негативизм) формами нарушений

Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики девиантного поведения подростков

Девиантное поведение детей и подростков - явление комплексное и сложное. Оно может иметь внешние и внутренние причины. Девиантное поведение связано с индивидуально-типологическими особенностями личности, которые создают благоприятную либо неблагоприятную основу для воздействия негативных внешних (природных, климатических,

экологических и др.), социальных (социокультурные нормы, традиции) и внутренних (ценностные ориентации, установки, потребности и т.д.) факторов. Возникая на уровне ситуативных поведенческих реакций при определенном сочетании указанных факторов, девиантное поведение, закрепляясь, приводит к устойчивым формам отклонений в поведении. При этом складывается дезадаптивное поведение детей и подростков, которое осложняет их социализацию в обществе в целом.

Работа педагога социального с девиантными детьми и подростками должна основываться как на симптоматическом подходе (работа с конкретными симптомами отклонений), так и казуальном, т.е. профилактическом подходе (снятие причин, факторов и условий, их провоцирующих). Особое значение в силу возрастной динамики отклоняющегося поведения приобретает ранняя профилактика отклонений в поведении детей и подростков.

В диагностической работе с подростками и старшеклассниками психологическая информация о видах девиантного поведения может быть получена при использовании опросника Р. Кеттела, патохарактерологического опросника А. Е. Личко и проективного теста М. Люшера (проводится психологом!).

Признаки нарушений поведения у подростков

Диагностируемые показатели

Опросник Р. Кеттела (симптомокомплексы)

I + D + C +

Аффективное поведение

E +

Склонность к агрессии

G -

Асоциальное, аморальное поведение

J +

Склонность к правонарушениям группового характера

O + Q + C - F -

Склонность к алкоголизации

ПДО А. Е. Личко (акцентуации характера)

Неустойчивая

Склонность к риску, контакту с асоциальными

Истероидная

личностями, прогулкам;

Эпилептоидная

склонность к групповым нарушениям,

Гипертимная

бродяжничеству

Лабильная	Вероятность демонстративного суицида
Эпилептоидная	
Истероидная	
Отношение к спиртным напиткам	Склонность к алкоголизации
Циклоидная	Вероятность суицидального поведения
Сенситивная	
Психастеническая	
Истероидная	Вероятность демонстративного суицида
Эпилептоидная	Склонность к агрессии

Тест М. Люшера (сочетание цветов)

Сочетания 1, 2, 3, 4 с 7, 0	Патохарактерологическое развитие личности,
5-й цвет на - 1-м месте	психопатические черты, ведущие к социальной
Сочетания 5, 2 и 2, 5	дезадаптации
Сочетания 1, 7	Деадаптивное, аффективное поведение
Сочетания 2, 6 и 6, 2	Черты паранойяльного стиля переживаний, поведения, крайнее упрямство
Сочетания 7, 4	Агрессивное поведение, протестные реакции
Сочетания 2, 7 и 7, 2	Аффективное, взрывчатое поведение
Сочетания 4, 3, 2; 4, 3, 7 или 4, 3, 0	Экстремальное поведение, дезадаптация
Сочетания 2, 0 и 0, 2	Негативизм, недоверие
Сочетания 5, 4	Вспышки поведенческих реакций в стрессовых ситуациях
Сочетания 3, 5, 7; 3, 7, 5 и 7, 5, 3	Конфликтность
	Демонстративное, истероидное поведение
	Антисоциальные тенденции поведения

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению

Данная методика является универсальной для выявления предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков. Она содержит семь шкал:

1. Шкала установки на социальную желательность – 15 пунктов.
2. Шкала склонности на социальную желательность – 17 пунктов.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению – 20 пунктов.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 21 пункт.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию – 25 пунктов.

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций – 15 пунктов.

7. Шкала склонности к делинквентному поведению – 20 пунктов.

В целом опросник включает 98 неповторяющихся пунктов-утверждений (ниже приводится вариант для лиц мужского пола).

Тема 12 Диагностика профессиональной компетентности педагога социального

Оценка деятельности социального педагога должна производиться по ее реальным результатам с учетом стажа, накопленного опыта работы и на основе глубокого анализа самого процесса деятельности, а также мнения воспитанников, коллег, работников учреждений, причастных к социально-педагогической деятельности. В ходе анализа принимаются во внимание начальный уровень состояния проблемы, достигнутые результаты, особенности социально-педагогической деятельности, ее новизна. Анализируя уровень профессионализма социального педагога, следует оценить развитие его личностных, нравственно-психологических качеств, поскольку данной профессией можно овладеть лишь в индивидуально-личностном контексте (В. А. Сластенин).

Таким образом, готовность социальных педагогов к выполнению профессиональной деятельности целесообразно рассматривать в трех уровнях: личностная готовность (мотивационная, нравственно-психологическая), теоретическая и технологическая (операционно-деятельностная) готовность (В. А. Сластенин, И. К. Шалаев).

Профессиональная готовность социального педагога (по Ю.А. Гончаровой)

Предлагается измерить по 10-балльной системе профессиональную готовность:

- личностную готовность социального педагога;
- процесс деятельности (в котором воплощаются теоретическая и технологическая готовность педагога);
- результативность деятельности.

Параметр «Личностная готовность» (Л). Личностные качества

Л1. Гуманистическая профессиональная направленность: осознание самоценности человеческой личности, ее неповторимости и индивидуальности; признание личностного роста ребенка (воспитанника) как цель и назначение деятельности социального педагога; понимание принадлежности к определенной профессиональной общности, сознательное принятие избранной профессии, осознание личностной и социальной значимости профессии; понимание творческой природы деятельности социального педагога, требующей огромных нервно-психологических затрат, самосовершенствования.

Л2. Уровень общей культуры: интеллектуальная активность,

интеллигентность, обладание научно-гуманистическим мировоззрением; владение системой знаний и представлений о человеке как существе духовном и социальном, как личности и индивидуальности, о взаимосвязях физического, психического и социального здоровья человека и общества; эрудиция; умение анализировать современную политическую ситуацию, представление о роли и значении политических систем в жизни общества; умение анализировать основные социально-экономические и политические события; владение знаниями об информационных процессах в природе и обществе, об историческом многообразии культур и цивилизаций.

Л3. Социальная зрелость: развитое чувство патриотизма; высокая гражданская ответственность; бескорыстие; активная гражданская позиция; стремление улучшать окружающий мир, приносить пользу.

Л4. Коммуникативные качества: открытость, доброжелательность, чуткость, тактичность, скромность, внимательность, справедливость, деликатность, объективность, беспристрастность, чувство юмора, общительность; умение быть интересным для окружающих; готовность обеспечивать субъектную позицию клиента (воспитанника), не допускать унижения его достоинства при оказании ему различного вида помощи; умение строить взаимоотношения на основе диалога; владение техникой речевой деятельности.

Л5. Организаторские способности и качества: организованность, деловитость, инициативность, требовательность, активность, умение доводить начатое дело до конца.

Л6. Перцептивные и рефлексивно-аналитические качества: эмоциональная восприимчивость и чувствительность, отзывчивость, чувство эмпатии и рефлексии, сопереживание, интуиция, самокритичность.

Л7. Креативность: исследовательский стиль; творческий характер собственной деятельности; потребность в самосовершенствовании, постоянном профессиональном творческом поиске.

Л8. Состояние психического и физического здоровья: хорошее физическое и психическое здоровье, эмоциональная устойчивость, самообладание, выдержка, высокий эмоциональный тонус; осознание здоровья как ценности; владение методами саморегуляции, саморелаксации.

Предлагается оценить в количественных показателях проявление личностных качеств в профессиональной деятельности по 8 параметрам.

1. В полной мере обладает данными качествами, которые стабильно проявляются в деятельности: оптимальный уровень – 10-8 баллов.

2. Обладает, необходимыми качествами, но в профессиональной деятельности они проявляются неустойчиво: допустимый уровень – 7-5 баллов.

3. Не обладает всеми указанными качествами, что осложняет профессиональную деятельность; имеющиеся качества проявляются слабо: критический уровень – 4-3 балла.

4. Не обладает большинством указанных качеств и не считает необходимым их развивать: недопустимый уровень – 2-0 баллов.

По каждому из показаний личностной готовности следует определить среднее количественное значение:

$$Л = (Л1 + Л2 + \dots + Л8) / 8$$

Параметр «Теоретическая готовность» (Т)

Уровень владения профессиональными знаниями

Т1. Владение системой знаний о человеке как субъекте общественного процесса, о факторах, способствующих его личностному росту.

Т2. Владение системой знаний о закономерностях психологического развития человека в онтогенезе; знание особенностей детей с отклонениями в развитии.

Т3. Знание основ теории социальной педагогики, владение системой знаний о содержании, методах и формах социального воспитания детей и подростков, влиянии факторов социализации на развитие личности.

Т4. Владение системой знаний о содержании, методах и формах социальной работы с семьей, различными группами и категориями населения.

Т5. Знание основ теории педагогической социологии.

Т6. Знание основ мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ) системой социального воспитания детства.

Т7. Знание основ социальной политики государства и социально-правовой защиты детства, правовых актов, регулирующих защиту материнства и детства, охрану прав несовершеннолетних, инвалидов.

Т8. Знание основ социальной психологии, владение системой знаний о закономерностях общения.

Т9. Знание сущности социально и личностно ориентированного взаимодействия.

Предлагается оценить уровень владения теоретическими профессиональными знаниями в количественном измерении по каждому из 9 показателей.

1. Имеет глубокие знания, которые воплощаются в профессиональной деятельности: оптимальный уровень – 10-8 баллов.

2. В основном владеет знаниями, которые проявляются в профессиональной деятельности: допустимый уровень – 7-5 баллов.

3. Владеет знаниями, но бессистемно, затрудняется воплотить их в деятельности: критический уровень – 4-3 балла.

4. Слабо владеет знаниями, профессиональная деятельность ведется на «житейском» уровне: недопустимый уровень – 2-0 баллов.

Следует определить среднее количественное значение:

$$Т = (Т1 + Т2 + \dots + Т9) / 9$$

Параметр «Процесс деятельности социального педагога» (операционно-деятельностная, технологическая готовность) (Д)

Д1. Реализация диагностической функции:

- знает и умеет применять на практике методики психолого-педагогической

диагностики;

- умеет выявлять достоинства личности ребенка, его «проблемное поле», индивидуально-психологические, личностные особенности;
- умеет ставить «социальный диагноз», изучать и реально оценивать особенности деятельности и обучения подростка, степень и направленность влияния на его личность микросреды, социальный статус ребенка в различных сферах деятельности и общения;
- умеет выявить причины отклоняющегося поведения детей и подростков, причины социального неблагополучия семьи;
- содействует выявлению особо одаренных детей;
- умеет выявлять детей с эмоциональными и интеллектуальными;
- задержками развития.

Д2. Реализация прогностической функции:

- умеет программировать и прогнозировать процесс воспитания по мере развития личности, деятельность всех субъектов социального воспитания, оказывать помощь в саморазвитии и самовоспитании личности на основе технологии МПЦУ;
- умеет планировать собственную деятельность на основе глубокого анализа процесса воспитания и результата предыдущей деятельности;
- умеет строить «дерево целей» профессиональной деятельности и адекватные ему исполняющую и управляющую программы.

Д3. Реализация организационно-коммуникативной функции:

- способствует включению общественности, населения микрорайона в воспитание подрастающего поколения, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты; сосредотачивает информацию о воспитательных воздействиях на воспитанника различных сил, учреждений, организаций, налаживает контакты между ними по отношению к этому воспитаннику и его семье;
- формирует подлинно демократическую систему взаимоотношений в подростковой среде, а также в отношениях подростков и взрослых;
- умеет строить взаимоотношения с воспитанниками на основе диалога, сотрудничества.

Д4. Реализация коррекционной функции:

- осуществляет коррекцию всех воспитательных влияний, оказываемых на воспитанников как в школе, так и со стороны семьи, социальной среды, через содержание воспитывающей деятельности, организацию взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, через преобразование позиции школьников;
- осуществляет коррекцию самооценки школьников, отношений к самому себе, при необходимости коррекцию статуса подростка в коллективе, группе сверстников; корректирует привычки, наносящие ущерб здоровью.

Д5. Реализация координационно-организационной функции:

- умеет организовывать социально значимую деятельность детей и подростков в открытой микросреде, влияет на разумную организацию досуга;

- умеет включать детей в различные виды воспитывающей деятельности;
- умеет организовывать коллективную творческую деятельность детей вместе со взрослым населением;
- координирует деятельность всех субъектов социального воспитания;
- взаимодействует с органами социальной защиты и помощи;
- умеет быть участником совместной деятельности, не отделяя себя от воспитанников и оставаясь при этом руководителем.

Д6. Оказание индивидуальной поддержки и помощи воспитанникам:

- умеет оказать квалифицированную помощь ребенку в саморазвитии: самопознании, самоорганизации, самореабилитации, самореализации;
- умеет устанавливать доверительные отношения с ребенком.

Д7. Реализация охранно-защитной функции:

- использует весь комплекс правовых норм, направленных на защиту прав и интересов детей, подростков, молодежных объединений;
- содействует применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на детей;
- взаимодействует с органами социальной защиты и помощи.

Д8. Взаимодействие с семьями:

- умеет построить оптимальные взаимоотношения с семьями на основе сотрудничества, определять тип семьи, ее особенности;
- умеет выявлять причины неблагоприятного психологического климата в семье, ошибки семейного воспитания;
- знает условия семейного воспитания, основные задачи, функции, содержание семейного воспитания;
- умеет скорректировать отношения родителей к ребенку или ребенка к родителям, оказывает конкретную помощь в вопросах семейного воспитания;
- умеет оказать практическую помощь в выработке единых требований по отношению к ребенку;
- организует педагогическое просвещение семей, совместную деятельность по воспитанию детей.

Предлагается оценить уровень и степень реализации функциональных обязанностей социального педагога в количественном измерении по каждому из 8 параметров.

1. В процессе деятельности указанные качества, знания, умения проявляются ярко, устойчиво: оптимальный уровень – 10-8 баллов.

2. В процессе деятельности указанные качества, знания, умения проявляются, но не в достаточной степени, неустойчиво: допустимый уровень – 7-5 баллов.

3. Недостаток знаний, умений создает проблемы в процессе профессиональной деятельности: критический уровень – 4-3 балла.

4. Знания, умения бессистемны, процесс деятельности ведется на «житейском» уровне: недопустимый уровень – 2-0 баллов.

Следует определить средний показатель операционно-деятельностной готовности: $(Д = Д1 + Д2 + \dots + Д8) / 8$

Параметр «Результативность деятельности социального педагога» (Р)

Р1. Личностный рост воспитанника:

- мотивационная готовность ребенка к самовоспитанию;
- активная субъектная позиция;
- развитие положительного потенциала личности ребенка;
- перевод негативных качеств личности в позитивные;
- сокращение «проблемного поля» личности, положительная динамика личностного развития воспитанника.

Р2. Высокий уровень оказания индивидуальной помощи и поддержки ребенку:

- удовлетворенность клиента оказанной помощью;
- адекватность содержания, методов, форм воспитательного воздействия возрастным и индивидуально-психологическим особенностям ребенка, социальной ситуации развития личности в микросреде, своеобразию ее социально-психологических позиций;
- разработка своевременной программы деятельности всех воспитателей по оказанию помощи в развитии личности; представление детям возможности попробовать силы в разных отраслях творческой деятельности; помощь воспитаннику в самоорганизации, самореабилитации, самореализации на основе личностно ориентированного воздействия (может быть выражена в картах, программах личностно ориентированного взаимодействия);
- помощь в самовоспитании, составлении индивидуальных программ развития личности.

Р3. Включенность детей и подростков в различные виды внеучебной воспитательной общественно полезной деятельности:

- наличие условий (соответствующей базы, кадрового обеспечения) для развития, самореализации личности ребенка через разнообразные виды и формы деятельности (клубы, кружки, секции, объединения и т.д.);
- возможность выбора интересующего вида деятельности;
- насыщение жизнедеятельности социально значимыми делами;
- расширение спектра предлагаемых полезных дел; организация КТД, развитие молодежных инициатив; создание банка данных молодежных и подростковых служб трудоустройства;
- участие в общественно полезных делах на основе добровольности, свободы выбора деятельности.

Р4. Уровень нравственной воспитанности детей, подростков, взрослого населения, их отношение к базовым социальным ценностям:

- сформированность в микросреде среди подростков, семьях и ближайшем окружении социально одобряемых, социально значимых групповых и коллективных норм, ориентации и ценностей; создание благоприятного социально-психологического климата, высокого эмоционального тонуса; действенность системы обеспечения социальной помощи и защиты детей,

подростков с целью преодоления социальной дезадаптации;

- формирование активной позиции подростков, которые проявляют чувство ответственности, гуманное отношение к живущим рядом с ними, умеют переключить интерес из сферы непосредственного потребления в сферу деятельности, реализовать способность к самореализации, самоутверждению; включение «трудных» подростков в схему новых коллективных отношений, позволяющих переориентировать их деятельность на созидательную.

Р5. Защищенность каждой личности в микросоциуме:

- перевод на новую систему работы (позицию защиты, помощи, поддержки) комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних;
- широкое развитие и правовое обеспечение деятельности разнообразных самостоятельных детских, подростковых и молодежных неформальных организаций в социуме;
- реализация программы социально-педагогической помощи трудновоспитуемым детям и социально несостоявшимся семьям;
- наличие служб доверия, социально-психологических служб в микросоциуме.

Р6. Обеспечение физического и психического здоровья детей и подростков:

- наличие условий для сохранения здоровья (спортплощадки, спортивный инвентарь и др.);
- сориентированность населения на здоровый образ жизни; оказание помощи в развитии способности к самореабилитации; создание служб социально-психологической помощи, валеологических служб, обеспечение медицинского контроля, системы медико-профилактических мер; диспансеризация населения;
- оказание социально-психолого-педагогической помощи инвалидам; наличие программ работы с инвалидами, наркоманами, алкоголиками, детьми с ослабленным здоровьем.

Р7. Взаимодействие с семьями:

- систематическая связь с семьями; взаимодействие с семьями на основе сотрудничества; изменение позиции руководства семейным воспитанием на позицию оказания социально-психолого-педагогической помощи семье; признание приоритета семьи в воспитании ребенка; активное содействие восстановлению, укреплению семьи, установлению в ней межличностных контактов;
- выработка своевременных программ действий в решении проблем семейного воспитания.

Р8. Социально-психологическая обстановка в микрорайоне:

- благоприятная социально-психологическая обстановка в микрорайоне, сформированность социально одобряемых коллективных норм и ценностей;
- своевременное выявление и нейтрализация лиц, групп лиц, семей, которые аморальным поведением оказывают криминальное влияние на

несовершеннолетних;

- сокращение роста правонарушений в микрорайоне; создание сети комплексных профилактических служб социоте-рапевтической помощи семьям и подросткам группы риска;
- наличие пунктов, служб скорой социально-психолого-педагогической помощи, «телефонов доверия»;
- работа социально-педагогических консилиумов.

Р9. Развитие самоуправления в микрорайоне, включенность населения в деятельность по улучшению социально-педагогических условий в микрорайоне:

- демократическое управление воспитанием с приоритетом самоуправленческих начал;
- оптимальное соотношение официальных и неофициальных структур, их согласованность в действиях;
- представительство подростковых, молодежных формирований в управленческих органах микрорайонов;
- самостоятельность в планировании, финансово-хозяйственной, творческой деятельности, высокий уровень социальной ответственности жителей за состояние дел в микрорайоне.

Предлагается оценить результативность деятельности в количественном измерении по каждому из 9 параметров.

1. Качественные характеристики результатов деятельности, качества, воплощаемые в содержании измеряемого параметра, проявляются полно, ярко: оптимальный уровень – 10 - 8 баллов.

2. Качества проявляются удовлетворительно, но не всегда устойчиво, хотя убедительно: допустимый уровень – 7-5 баллов.

3. Характеристики, качества проявляются незначительно: критический уровень – 4 - 3 балла.

4. Качества проявляются слабо или не проявляются: недопустимый уровень – 2-0 баллов.

Средний показатель результативности деятельности определяется по формуле: $P = (P1 + P2 + \dots P8)/8$

Показатель профессионализма (П) социального педагога следует вычислить по следующему правилу:

$$П = (Л + 2Т + 3Д + 4Р)/10,$$

где измеряемые параметры:

Л – личностная готовность; Т – теоретическая готовность; Д – операционно-деятельностная, технологическая готовность; Р – результаты деятельности.

Для объективизации значения показателя уровня профессионализма социального педагога (ОЗП) необходимо вычислить интегративный показатель по указанному выше правилу отдельно по каждой группе экспертов: а) эксперт от администрации (а) – 1; б) эксперт от числа коллег (к) – социальных педагогов или работников, причастных к социально-

педагогической деятельности – 1; в) сам аттестуемый (самооценка) (с) – 1.

После этого вычисляется объективное значение профессионализма по формуле:

$$\text{ОЗП} = (3a + 2k + c)/6$$

При определении квалификационной категории и аттестации, труда социальных педагогов следует учитывать следующие интегративные показатели

Показатели и уровни профессионализма социального педагога.

Интервалы интегративного показателя (баллы)	Уровень профессионализма
9 – 10	Оптимальный
6 – 8	Допустимый
4 – 5	Критический
0 – 3	Недопустимый

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Семинарские и практические занятия предполагают изучение учебного материала в соответствии с темами учебной программы.

Цель проведения семинарских и практических занятий состоит в актуализации, обобщении и систематизации знаний, формирование навыков их практического применения в социально-педагогической деятельности.

Реализация прикладной направленности семинарских и практических занятий достигается путем использования:

- активных методов работы над теоретическим учебным материалом, изучаемым как на лекции, так и самостоятельно, при подготовке к занятию (выделение ключевых понятий, составление вопросов различного уровня сложности, составление «ментальных карт», кластеров, визуализация учебной информации и др.);

- технологий активизации мыслительной деятельности студентов при актуализации внутри и междисциплинарных связей, составлении программ социально-педагогической диагностики и этапов их реализации (синектика, анализ конкретных ситуаций, мозговой штурм и др.);

- технологий организации коллективной мыслительной деятельности, учебно-профессионального полилога;

- технологий контекстного обучения (элементы деловой игры, конвенциональная смена ролей, кейс-метод и др.);

- рефлексивных технологий обучения;

- анализ проблемных социально-педагогических ситуаций и решение социально-педагогических задач;

- опора на субъектный (личностный, учебный, профессиональный) опыт студентов;

- проведение социально-педагогической диагностики (реализация фрагментов программ социально-педагогической диагностики) с последующими самоконтролем, самооценкой и рефлексией ;

- составление учебного портфолио, содержащего методики социально-педагогической диагностики, формы предоставления результатов диагностики, а также результаты выполнения самостоятельных учебных заданий.

Основными формами работы на семинарских и практических занятиях являются: индивидуальная, фронтальная, работа в парах и микрогруппах.

Условно можно выделить следующие блоки проведения семинарских и практических занятий:

- информационный, направленный на усвоение основного содержания раздела учебной дисциплины;

- проблемно-деятельностный, направленный на активизацию познавательной деятельности обучающихся, самостоятельный поиск решения задач социально-педагогической диагностики;

- контролируемой самостоятельной работы, предполагающий самостоятельную учебную деятельность студентов с целью формирования

исследовательских компетенций, что позволит и поможет не только более полно разобраться в конкретном учебном материале, конкретной исследуемой ситуации, но и должно стать логическим завершением познавательного акта;

– оценочно-рефлексивный, направленный на развитие рефлексивных навыков, а также навыков самоконтроля и самооценки результатов учебной деятельности.

Практическое занятие № 1

Теоретические основы социально-педагогической диагностики. Измерение в социально-педагогической диагностике

Вопросы для обсуждения:

1. Критерии и показатели в социально-педагогической диагностике.
2. Понятие измерение и возможные измерительные шкалы в социально-педагогической диагностике.
3. Формы учёта фиксирования и отражения результатов социально-педагогической диагностики.

Учебные задания:

1. Составить глоссарий по теме «Теоретические основы социально-педагогической диагностики».
2. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения, отразив особенности применения измерительных шкал в социально-педагогической диагностике.
3. Раскрыть особенности использования форм учёта фиксирования и отражения результатов в социально-педагогической диагностике. Привести примеры из педагогической практики.

Литература:

Основная: [1], [3]

дополнительная: [1], [5], [6].

Практическое занятие № 2

Современные методы и технологии социально-педагогической диагностики

Вопросы для обсуждения:

1. Характеристика методов получения первичной информации в социально-педагогической диагностике.
2. Характеристика методов анализа и интерпретации результатов диагностического поиска.
3. Характеристика основных технологий социально-педагогической диагностики.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Подготовка к рейтинговой контрольной работе № 1. Выполнение контрольного задания № 1.

Литература:

Основная: [1], [2], [3];

дополнительная: [3], [5], [9].

Практическое занятие № 3

Диагностика социальной среды и социальной ситуации развития детей и подростков.

Диагностика социальной среды

Вопросы для обсуждения:

1. Критерии и показатели социально-педагогической диагностики социальной среды.
2. Характеристика методов социально-педагогической диагностики социальной среды.
3. Формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики социальной среды.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Разработать критерии и показатели, избрать методы диагностики социально-педагогической среды в студенческом возрасте.
3. Составить социально-педагогический паспорт учебной группы.
4. Раскрыть социально-педагогический потенциал социальной среды студента и способы его продуктивного использования.
5. Указать социально-педагогические риски социальной среды студента и способы их преодоления.

Литература:

Основная: [1], [3]

дополнительная: [3], [5], [9].

Практическое занятие № 4

Диагностика социальной среды и социальной ситуации развития детей и подростков.

Диагностика социальной ситуации развития детей и подростков

Вопросы для обсуждения:

1. Критерии и показатели социально-педагогической диагностики социальной ситуации развития детей и подростков.
2. Характеристика методов социально-педагогической диагностики социальной ситуации развития детей и подростков.
3. Формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики социальной ситуации развития детей и подростков.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Разработать критерии и показатели диагностики социальной ситуации развития обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
3. Раскрыть особенности использования методов диагностики социальной ситуации развития обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
4. Составить макет социально-педагогической характеристики социальной ситуации развития обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
5. Анализ социально-педагогических ситуаций.

Литература:

Основная: [1], [3]

дополнительная: [3], [5], [9].

Практическое занятие № 5

Диагностика детского коллектива и межличностных отношений детей и подростков.

Диагностика межличностных отношений детей и подростков

Вопросы для обсуждения:

1. Методы социально-педагогической диагностики детского коллектива.
2. Методы социально-педагогической диагностики межличностных отношений в детском и подростковом коллективе.
3. Формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики детского коллектива.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.

2. Разработать критерии и показатели диагностики детского коллектива обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
3. Раскрыть особенности использования методов диагностики межличностных отношений обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
4. Составить макет социально-педагогической характеристики коллектива обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
5. Составить макет социально-педагогической характеристики учебной группы педагогического университета.

Литература:

Основная: [3]

дополнительная: [3], [6], [8].

Практическое занятие № 6

Диагностика воспитательного потенциала семьи

Вопросы для обсуждения:

1. Методы социально-педагогической диагностики семьи и семейных отношений.
2. Специфика социально-педагогической диагностики замещающей семьи.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Раскрыть особенности использования методов диагностики семьи и семейных отношений обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
3. Раскрыть особенности использования методов диагностики замещающей семьи обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
4. Составить макет социально-педагогической характеристики семьи обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (по выбору студента).
5. Составить программу социально-педагогической диагностики замещающей семьи.

Литература:

Основная: [3]

дополнительная: [3], [6].

Практическое занятие № 7
Диагностика социальной зрелости подростка.
Диагностика поступка подростка

Вопросы для обсуждения:

1. Характеристика поступка как личностной формы поведения.
2. Критерии и методы социально-педагогической диагностики поступка.
3. Социально-педагогическая диагностика поступка подростка (на примере из практики).

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам 1–2 для обсуждения.
2. Составить программу социально-педагогической диагностики поступка подростка.
3. Представить описание социально-педагогической ситуации, содержащей поступок подростка (из собственной учебной или учебно-профессиональной деятельности).
4. Провести анализ поступка подростка (см алгоритм в теоретической части УМК).
5. Решение социально-педагогических задач.

Литература:

Основная: [3]

дополнительная: [3], [4], [7], [8].

Практическое занятие № 8
Диагностика социальной зрелости подростка.
Диагностика личностного и профессионального компонентов
социальной зрелости подростка

Вопросы для обсуждения:

1. Характеристика личностного компонента социальной зрелости подростка.
2. Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики личностного компонента социальной зрелости подростка.
3. Характеристики профессионального компонента социальной зрелости подростка.
4. Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики профессионального компонента социальной зрелости подростка.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.

2. Подготовка к рейтинговой контрольной работе № 2. Выполнение контрольного задания № 2.

Литература:

Основная: [3]

дополнительная: [3], [4], [7], [8].

Практическое занятие № 9

Диагностика развития творческого потенциала личности

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности социализации творчески развитой личности.
2. Характеристика методов социально-педагогической диагностики развития творческого потенциала личности.
3. Методы социально-педагогической диагностики развивающего потенциала образовательной среды.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Реализация учебных проектов «Диагностика и социально-педагогические условия развития творческого потенциала личности обучающегося», «Диагностика и факторы формирования развивающего потенциала образовательной среды учреждения образования» (возраст обучающихся и виды творческой деятельности – по выбору студента).

Литература:

Основная: [1]

дополнительная: [3], [4], [8].

Практическое занятие № 10

Диагностика социально-педагогической запущенности детей и подростков.

Особенности социально-педагогической диагностики детей и подростков в интернатных учреждениях

Вопросы для обсуждения:

1. Функции и задачи социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.
2. Этапы социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.
3. Критерии и показатели социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Составить программу социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях (возраст обучающихся – по выбору студента).
3. Решение социально-педагогических задач.

Литература:

Основная: [1]

дополнительная: [2], [3], [4].

Практическое занятие № 11

Диагностика девиантного поведения подростков

Вопросы для обсуждения:

1. Виды подростковых девиаций, внешние и внутренние факторы их формирования.
2. Характеристика методов социально-педагогической диагностики девиантного поведения подростков.
3. Характеристика методов социально-педагогической диагностики проявлений агрессивности у подростков.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Составить программу социально-педагогической диагностики девиантного поведения подростков.
3. Составить программу социально-педагогической диагностики проявлений агрессивности у подростков.
4. Решение социально-педагогических задач.

Литература:

Основная: [1], [3]

дополнительная: [2], [3], [4].

Практическое занятие № 12

Диагностика склонности к аддиктивному поведению подростков

Вопросы для обсуждения:

1. Виды подростковых аддикций, факторы их формирования.
2. Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики химических аддикций подростков.

3. Характеристика методов социально-педагогической диагностики кибер-аддикции подростков.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Составить программу социально-педагогической диагностики аддикций подростков.
3. Решение социально-педагогических задач.
4. Подготовка к рейтинговой контрольной работе № 3. Выполнение контрольного задания № 3.

Литература:

Основная: [1], [3]

дополнительная: [2], [3], [4].

Практическое занятие № 13

Диагностика эффективности управления проблемными социально-педагогическими ситуациями.

Социально-педагогической диагностика социально-педагогической ситуации

Вопросы для обсуждения:

1. Алгоритм социально-педагогической диагностики социально-педагогической ситуации и ее разрешения.
2. Методы социально-педагогической диагностики социально-педагогической ситуации и ее разрешения.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Решение социально-педагогических задач.

Литература:

Основная: [1]

дополнительная: [1], [9].

Практическое занятие № 14

Диагностика эффективности управления проблемными социально-педагогическими ситуациями

Вопросы для обсуждения:

1. Технологии управления разрешением проблемных социально-педагогических ситуаций.

2. Технологии оценки эффективности управления проблемными социально-педагогическими ситуациями.
3. Критерии и показатели оценки эффективности управления проблемными социально-педагогическими ситуациями.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Решение социально-педагогических задач.

Литература:

Основная: [1]

дополнительная: [1], [9].

Практическое занятие № 15

Диагностика профессиональной компетентности педагога социального

Вопросы для обсуждения:

1. Значение диагностики профессиональной компетентности в повышении профессионального мастерства и профессиональном самообразовании педагога социального.
2. Характеристика методов социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности педагога социального.
3. Характеристика методов самодиагностики профессиональной компетентности педагога социального.
4. Формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности педагога социального.

Учебные задания:

1. Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Составить программу социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности педагога социального.
3. Разработать и реализовать программу социально-педагогической самодиагностики профессиональной компетентности педагога социального.

Литература:

Основная: [1], [3]

дополнительная: [2], [3], [4].

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Промежуточная форма контроля знаний студентов

Контрольное задание № 1

Тема: Теоретические основы социально-педагогической диагностики

Тема: Современные методы и технологии социально-педагогической диагностики

1. Представить в виде схемы (рисунка) систему функций социально-педагогической диагностики, отразив их взаимосвязь
2. Представить характеристику одной из функций социально-педагогической диагностики (по выбору) и раскрыть особенности ее реализации в практике деятельности педагога социального.
3. Представить в виде схемы (рисунка) систему принципов социально-педагогической диагностики, отразив их взаимосвязь
4. Представить характеристику одного принципа социально-педагогической диагностики (по выбору) и раскрыть особенности его реализации в практике деятельности педагога социального.
5. Представить характеристику метода социально-педагогической диагностики по плану:
 - 5.1. Сущность метода социально-педагогической диагностики.
 - 5.2. Правила эффективной реализации метода в социально-педагогической деятельности.
 - 5.3. Особенности применения метода социально-педагогической диагностики на разных возрастных этапах (младший школьный, подростковый, старший школьный).
 - 5.4. При реализации этого метода, какие еще методы социально-педагогической диагностики Вы используете дополнительно для получения достоверной и объективной информации? Аргументируйте свой ответ.
 - 5.5. Приведите пример, демонстрирующий особенности реализации метода в социально-педагогической практике.

Контрольное задание № 2

Тема: Диагностика социальной зрелости подростка

1. Раскройте сущность и компоненты социальной зрелости подростка.
2. Охарактеризуйте проявления социальной незрелости подростка и методы ее социально-педагогической диагностики.
3. Составьте программу социально-педагогической диагностики одного из компонентов социальной зрелости подростка, указав критерии, показатели и методики социально-педагогической диагностики.

Критерий	Показатели	Методики

Контрольное задание № 3

Тема: Диагностика социально-педагогической запущенности детей и подростков

1. Раскройте сущность, основные признаки и этапы формирования социально-педагогической запущенности детей и подростков.

2. Охарактеризуйте основные методы диагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков.

3. Составьте программу социально-педагогической диагностики социально-педагогической запущенности детей младшего школьного (подросткового) возраста. Укажите этапы ее реализации.

Критерий	Показатели	Методики

4. Раскройте цели и задачи социально-педагогической диагностики ребенка, поступающего в учреждение интернатного типа.

5. Укажите основные задачи и функции социально-педагогической диагностики в период пребывания ребенка в учреждении интернатного типа.

6. 3. Составьте программу социально-педагогической диагностики степени адаптации детей младшего школьного (подросткового) возраста в учреждении интернатного типа. Укажите этапы ее реализации.

Критерий	Показатели	Методики

Примерный перечень вопросов к экзамену по разделу «Социально-педагогическая диагностика»

1. Объект, предмет, цель и задачи социально-педагогической диагностики. Понятие о социально-педагогическом диагнозе.
2. Функции социально-педагогической диагностики.
3. Основные принципы диагностирования социально-педагогических явлений.
4. Структура диагностического поиска.
5. Критерии и показатели в социально-педагогической диагностике.
6. Семиотический, технический и логический аспекты в структуре диагностической процедуры.
7. Уровни социально-педагогической диагностики.
8. Организационно-социально-педагогические требования, предъявляемые к проведению диагностических процедур.
9. Понятие измерения и возможные измерительные шкалы в социально-педагогической диагностике.
10. Формы учёта фиксирования и отражения результатов социально-педагогической диагностики.
11. Система методов социально-педагогической диагностики.
12. Возможности использования информационных технологий в социально-педагогической диагностике.
13. Социальное пространство развития личности как объект социально-педагогической диагностики.
14. Социальная ситуация развития как объект социально-педагогической диагностики. Уровни индивидуальной социальной ситуации развития.
15. Детский коллектив как объект социально-педагогической диагностики. Интегративные характеристики детского коллектива.
16. Межличностные отношения в коллективе как объект социально-педагогической диагностики. Сущность, характеристики и особенности социальной сети подростка.
17. Воспитательный потенциал семьи как объект социально-педагогической диагностики.
18. Семейное неблагополучие как объект социально-педагогической диагностики. Особенности социально-педагогической диагностики различных категорий (типов) семей.
19. Социальная зрелость подростка как объект социально-педагогической диагностики: сущность, структурные компоненты.
20. Нравственная направленность личности подростка как объект социально-педагогической диагностики: сущность, структурные компоненты.
21. Ценностные ориентации подростков как объект социально-педагогической диагностики: сущность, виды, факторы формирования.

22. Профессиональная направленность личности подростка как объект социально-педагогической диагностики: сущность, структурные компоненты.

23. Поступок подростка как объект социально-педагогической диагностики. Роль поступка в становлении и социализации личности.

24. Творческий потенциал личности как объект социально-педагогической диагностики. Роль социальной и образовательной среды в формировании творческого потенциала личности.

25. Социально-педагогическая запущенность как объект социально-педагогической диагностики; сущность, виды, факторы формирования.

26. Функции, этапы и задачи социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.

27. Девиантное поведение подростков как объект социально-педагогической диагностики: виды и причины формирования.

28. Агрессивное поведение подростков как объект социально-педагогической диагностики, причины проявления подростковой агрессивности.

29. Склонность подростков к аддиктивному поведению как объект социально-педагогической диагностики; виды типично подростковых аддикций.

30. Профессиональная компетентность педагога социального как объект социально-педагогической диагностики. Значение диагностики профессиональной компетентности в повышении профессионального мастерства и профессиональном самообразовании педагога социального.

31. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики социальной среды.

32. Методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики социальной среды.

32. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики социальной ситуации развития детей и подростков.

33. Методы социально-педагогической диагностики социальной ситуации развития детей и подростков.

34. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики детского коллектива.

35. Методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики детского коллектива.

36. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики межличностных отношений в детском и подростковом коллективе.

37. Методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики межличностных отношений в детском и подростковом коллективе.

38. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики семьи и семейных отношений.

39. Методы социально-педагогической диагностики семьи и семейных отношений.

40. Формы учета и оценки результатов социально-педагогической диагностики воспитательного потенциала семьи.

41. Социально-педагогическая диагностика семейного неблагополучия: цель, критерии, показатели, методы изучения.

42. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики замещающей семьи.

43. Диагностика социального и личностного развития ребенка, живущего в опекунах семьях и детских домах семейного типа.

44. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики социальной зрелости подростка.

45. Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики нравственной направленности личности подростка.

46. Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики ценностных ориентаций подростка.

47. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики профессиональной направленности подростка.

48. Методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики профессиональной направленности подростка.

49. Критерии социально-педагогической диагностики поступка, методы их изучения.

50. Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики развития творческого потенциала личности.

51. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков.

52. Методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков.

53. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.

54. Методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.

55. Цель, критерии и показатели социально-педагогической диагностики девиантного поведения подростков.

56. Методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики девиантного поведения подростков.

57. Цель, критерии и методы социально-педагогической диагностики склонности подростков к аддиктивному поведению.

58. Педагогическая диагностика профессиональной компетентности педагога социального: цель, критерии, показатели, методы.

59. Эмпирические методы социально-педагогической диагностики: мониторинг, беседа, анкетирование, интервьюирование.

60. Эмпирические методы в социально-педагогической диагностике: наблюдение, метод экспертных оценок, тест, биографический метод.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН РАЗДЕЛА «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА»

Номер раздела, темы	Наименование раздела, темы	Количество аудиторных часов		
		Всего	в том числе	
			Лекции	Практические (семинары)
2	Социально-педагогическая диагностика	60	30	30
1	Теоретические основы социально-педагогической диагностики	8	6	2
2	Современные методы и технологии социально-педагогической диагностики	4	2	2
3	Диагностика социальной среды и социальной ситуации развития детей и подростков	8	4	4
4	Диагностика детского коллектива и межличностных отношений детей и подростков	4	2	2
5	Диагностика воспитательного потенциала семьи	4	2	2
6	Диагностика социальной зрелости подростка	6	2	4
7	Диагностика развития творческого потенциала личности	4	2	2
8	Диагностика социально-педагогической запущенности детей и подростков	4	2	2
9	Диагностика девиантного поведения подростков	4	2	2
10	Диагностика склонности к аддиктивному поведению подростков	4	2	2
11	Диагностика эффективности управления проблемными социально-педагогическими ситуациями	6	2	4
12	Диагностика профессиональной компетентности педагога социального	4	2	2

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

РАЗДЕЛ «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА»

Тема 1 Теоретические основы социально-педагогической диагностики

Диагностика в социально-педагогической деятельности: сущность, виды, специфика. Объект, предмет, цель и задачи социально-педагогической диагностики. Понятие о социально-педагогическом диагнозе.

Функции социально-педагогической диагностики: обратной связи, диагностическая, аналитическая, оценочная, прогностическая, коррекционная, просветительская, стимулирующая, управленческая.

Содержание и сущность основных принципов диагностирования социально-педагогических явлений: принцип целостного изучения социально-педагогического явления или процесса; принцип комплексного использования методов диагностики; принцип единства изучения и воспитания личности подростка; принцип одновременного изучения коллектива и личности; принцип изучения социально-педагогических явлений в динамике.

Структура диагностического поиска. Алгоритм процедуры проведения социально-педагогической диагностики. Критерии и показатели в социально-педагогической диагностике.

Семиотический, технический и логический аспекты в структуре диагностической процедуры.

Уровни социально-педагогической диагностики: компонентная диагностика, структурная диагностика, системная диагностика. Их содержание и прогностические возможности.

Организационно-социально-педагогические требования, предъявляемые к проведению диагностических процедур.

Понятие измерения и возможные измерительные шкалы в социально-педагогической диагностике. Формы учёта фиксирования и отражения результатов социально-педагогической диагностики.

Тема 2 Современные методы и технологии социально-педагогической диагностики

Система методов социально-педагогической диагностики.

Характеристика основных технологий социально-педагогической диагностики.

Возможности использования информационных технологий в социально-педагогической диагностике.

Тема 3 Диагностика социальной среды и социальной ситуации развития детей и подростков

Понятие о социальном пространстве и социальной среде развития личности. Возможности и социально-педагогические риски расширения социального пространства детей и подростков.

Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики социальной среды, формы предоставления результатов.

Понятие о социальной ситуации развития. Уровни индивидуальной социальной ситуации развития: персональный; социально-коммуникативных отношений; структура смысложизненных отношений субъекта. Значение диагностики социальной ситуации развития для предупреждения социально-педагогической запущенности, школьной дезадаптации, отклоняющегося поведения детей и подростков.

Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики социальной ситуации развития детей и подростков, формы предоставления результатов.

Тема 4 Диагностика детского коллектива и межличностных отношений в коллективе

Детский коллектив как фактор социализации личности ребенка. Интегративные характеристики детского коллектива.

Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики детского коллектива, формы предоставления результатов.

Особенности социально-педагогической диагностики неформальной подростковой группы.

Понятие о межличностных отношениях в коллективе. Критерии, показатели и методы социально-педагогической диагностики межличностных отношений в детском и подростковом коллективе, формы предоставления результатов.

Сущность, характеристики и особенности социальной сети подростка.

Тема 5 Диагностика воспитательного потенциала семьи

Сущность воспитательного потенциала семьи, характеристика его компонентов.

Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики семьи и семейных отношений.

Понятие о семейном неблагополучии. Особенности социально-педагогической диагностики различных категорий (типов) семей.

Специфика социально-педагогической диагностики замещающей семьи.

Тема 6 Диагностика социальной зрелости подростка

Сущность и структура социальной зрелости подростка. Характеристика компонентов социальной зрелости подростка: личностного, профессионального, гражданского.

Нравственная направленность, ценностные ориентации, готовность к личностному самоопределению как характеристики личностного компонента социальной зрелости подростка. Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики личностного компонента социальной зрелости подростка.

Профессиональная направленность и готовность к профессиональному самоопределению как характеристики профессионального компонента социальной зрелости подростка. Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики профессионального личностного компонента социальной зрелости подростков.

Поступок как личностная форма поведения, возникающая благодаря формированию самосознания в подростковом возрасте (Л.С. Выготский). Критерии и методы социально-педагогической диагностики поступка.

Особенности диагностики социальных компетенций подростков.

Тема 7 Диагностика развития творческого потенциала личности

Сущность и основные характеристики творческого потенциала личности. Роль социальной и образовательной среды в формировании творческого потенциала личности. Особенности социализации творчески развитой личности.

Критерии, показатели, методы социально-педагогической диагностики развития творческого потенциала личности.

Тема 8 Диагностика социально-педагогической запущенности детей и подростков

Характеристика социальной, педагогической и социально-педагогической запущенности детей и подростков, факторы их возникновения. Виды и уровни социально-педагогической запущенности детей и подростков.

Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков.

Функции, этапы и задачи социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.

Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики детей и подростков в детских интернатных учреждениях.

Тема 9 Диагностика девиантного поведения подростков

Понятие о девиантном поведении подростков. Виды подростковых девиаций, внешние и внутренние факторы их формирования. Гендерные аспекты подростковых девиаций.

Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики девиантного поведения подростков.

Особенности проявления агрессивного поведения подростков. Специфика социально-педагогической диагностики проявлений подростковой агрессивности.

Тема 10 Диагностика склонности к аддиктивному поведению подростков

Понятие об аддиктивном поведении подростков. Виды подростковых аддикций, факторы их формирования.

Особенности социально-педагогической диагностики склонности подростков к аддиктивному поведению.

Тема 11 Диагностика эффективности управления проблемными социально-педагогическими ситуациями

Сущность, виды и основные характеристики проблемных социально-педагогических ситуаций. Этапы развития социально-педагогических ситуаций и возможности управления их продуктивным разрешением.

Алгоритм социально-педагогической диагностики социально-педагогической ситуации и ее разрешения.

Критерии и технологии оценки эффективности управления проблемными социально-педагогическими ситуациями.

Тема 12 Диагностика профессиональной компетентности педагога социального

Значение диагностики профессиональной компетентности в повышении профессионального мастерства и профессиональном самообразовании педагога социального.

Критерии, показатели, методы и формы предоставления результатов социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности педагога социального.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Содержание учебной дисциплины

«Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая профилактика»)

Тема 1. Теоретические основы социально-педагогической профилактики

Социально-педагогическая профилактика как вид социальной профилактики. Сущность и содержание понятия «социально-педагогическая профилактика». Социально-педагогическая профилактика как наука и сфера практической деятельности.

Формирование и совершенствование социальных отношений как одна из важнейших задач теории и организации социально-педагогической профилактики. Теоретические концепции и модели социально-педагогической профилактики.

Многоуровневый характер социально-педагогической профилактики.

Под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов. Первичная профилактика требует комплексного подхода, который приводит в действие системы и структуры, способные предотвратить возможные проблемы или решить поставленные задачи.

Социальная профилактика (предупреждение) - это деятельность по предупреждению социальных проблем, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин.

Социально-педагогическая профилактика — это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности.

Исходя из понимания социальной ситуации развития, ее объективного (какой она реально является) и субъективного (какой она воспринимается и переживается) аспектов, социально-педагогическая профилактика направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания или перестройку их взаимодействия. Занимаясь этим видом профилактики, социальный педагог может направить свою деятельность на воспитательный микросоциум ребенка (педагоги, родители, группа сверстников), изменяя характер их отношения, воздействия на ребенка. Он также может воздействовать на его представления об окружающих и взаимоотношениях с ними и сопровождающие их

переживания и изменять их. Наконец, он может способствовать изменению позиции ребенка по отношению к социуму (содействие, противодействие, бездействие).

Выделяют *три уровня социальной профилактики*:

1. *Общесоциальный уровень* (общая профилактика) предусматривает деятельность государства, общества, их институтов, направленную на разрешение противоречий в области экономики, социальной жизни, в нравственно - духовной сфере и т.п. Она осуществляется различными органами государственной власти и управления, общественными формированиями, для которых функция предупреждения преступности не является главной или профессиональной.

2. *Специальный уровень* (социально-педагогическая профилактика) состоит в целенаправленном воздействии на негативные факторы, связанные с отдельными видами отклонений или проблем. Устранение или нейтрализация причин этих отклонений осуществляется в процессе деятельности соответствующих субъектов, для которых профилактическая функция является профессиональной.

3. *Индивидуальный уровень* (индивидуальная профилактика) представляет собой профилактическую деятельность в отношении конкретных лиц, поведение которых имеет черты отклонения или проблемности.

Эффективность социально-педагогической профилактики определяется реализацией структурно-функциональной модели, включающей блоки первичной и вторичной профилактики в условиях воспитательной среды школы. *Первичная (общая) социально-педагогическая профилактика* - совокупность социально-педагогических мероприятий образовательного учреждения, направленных на предупреждение, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих негативные социальные отклонения в поведении, социальном развитии, социально-психологической адаптации, воспитании, социализации школьников с социально-приемлемым уровнем индивидуального социального здоровья. *Вторичная (специальная) социально-педагогическая профилактика* - совокупность социально-педагогических мероприятий специалистов полидисциплинарной команды, направленных на предупреждение, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих негативные социальные отклонения в поведении, социальном развитии, социально-психологической адаптации, воспитании, социализации школьников с социально-нейтральным и социально-неприемлемым уровнями индивидуального социального здоровья.

Рассматривая социально-педагогическую профилактику как сознательную и социально организованную деятельность, можно выделить последовательный ряд её основных *стадий*:

1. *Стадия предупреждения* - основной задачей, которой является принятие мер, формирующих у человека социально приемлемую систему ценностей, потребностей и представлений. Это позволит ему избегать таких

форм поведения и деятельности, которые могут осложнить процесс жизнедеятельности его самого и его ближайшего окружения.

2. *Стадия предотвращения* - направлена на принятие своевременных и эффективных мер недопущения возникновения ситуации, чреватой осложнением процесса жизнедеятельности субъекта. Так, обучая ребёнка правилам поведения на дороге, родители, школа и общество получают возможность значительно снизить риск попадания его в дорожно-транспортное происшествие.

3. *Стадия пресечения* - используя социально приемлемые способы, блокировать формы деятельности и поведения субъекта, которые могут привести к возникновению негативных последствий как для него и его ближайшего окружения, так и для общества в целом. Именно на решение этой задачи направлена существующая в любом обществе система законодательных, морально-нравственных, педагогических, административных и других санкций, карающих за совершение определённых действий или не допускающих их повторения.

Принципами социально-педагогической профилактики являются: принцип превентивности с учетом возраста, пола, индивидуальных особенностей; принцип полидисциплинарности в социально-педагогической деятельности; принцип фасилитации в работе со школьником, находящимся в трудной жизненной / социально опасной ситуации; принцип системности; принцип своевременности педагогического вмешательства в процесс социального развития личности школьника; принцип комплексности в диагностической деятельности.

Успех социально-профилактических мероприятий во многом определяется тем, на каких принципиальных основаниях строится эта деятельность. В основе взаимодействия школы и семьи должно быть взаимное доверие и уважение, взаимная поддержка и помощь, терпение и терпимость по отношению друг к другу. Это поможет педагогам и родителям объединить свои усилия в создании условий, для формирования у ребенка тех качеств и свойств, которые необходимы для его самоопределения и самореализации.

Условия эффективности социально-педагогической профилактики:

1. *Управленческие условия:*

- готовность всего педагогического коллектива к реализации модели социально-педагогической профилактики;
- сформированность личностной, теоретической и практической готовности социальных педагогов, классных руководителей к преодолению развития девиаций;
- наличие кадрового, экономического, медицинского, валеологического ресурсов общеобразовательного учреждения.

2. *Социально-педагогические условия:*

- инициатива / согласие законных представителей интересов школьника;

- непрерывное социально-педагогическое сопровождение и помощь в течение всего периода обучения и воспитания в образовательном учреждении;
- разработка мероприятий междисциплинарного воздействия;
- взаимодействие специалистов междисциплинарной команды;
- приоритетность использования положительной направленности личности школьника (подростка);
- комплексная педагогическая, психологическая, медицинская, валеологическая оценка качества социального здоровья личности школьника;
- изменение социокультурного окружения.

Тема 2. Понятие нормы и отклонения от нормы в социально-педагогической профилактике

Социальная норма как исторически сложившаяся в обществе мера допустимого поведения. Понятие и основные виды норм. Значение социальных норм для человека и для общества. Функции социальных норм. Классификация социальных норм. Социальные нормы как фактор социализации и воспитания. Современные представления о норме и патологии. Механизмы регулирования социальных норм. Поведение личности, не отвечающее требованиям социальных и психических норм и его причины.

Социальные отклонения: понятие, структура и динамика. Детерминация отклоняющегося поведения.

Девиянтное поведение как отклонение от принятых норм.

Понятие нормы является исходным для изучения любых девиаций, поскольку, по определению, отклоняющееся поведение - это поведение, отклоняющееся от социальных норм.

В переводе с латинского языка "норма" - правило, образец, предписание. В естественных и общественных науках норма понимается как предел, мера допустимого для сохранения и изменения систем. Социальные нормы являются одним из видов существующих норм (наряду с техническими, биологическими, медицинскими и др.). Специфической особенностью социальных норм является то, что они регулируют сферу взаимодействия людей.

Социальная норма - совокупность требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность (группа, организация, класс, общество) к своим членам с целью регуляции деятельности и отношений. Социальная норма закрепляет исторически сложившийся в конкретном обществе интервал дозволенного или обязательного поведения людей, а также социальных групп и организаций.

При всем многообразии проявлений социальные нормы имеют следующие *основные свойства*: объективность, историчность, универсальность, схематичность, безусловность. Данные свойства означают, что норма является исторически выработанным, обобщенным социальным

предписанием, обязательным для выполнения со стороны всех людей и в любой ситуации.

Функции социальных норм:

- *регулятивная* - нормы устанавливают правила поведения в обществе, регламентируют социальное взаимодействие. Регулируя жизнь общества, они обеспечивают стабильность его функционирования, поддержание социальных процессов в необходимом состоянии, упорядоченность общественных отношений. Социальные нормы поддерживают определенную системность общества, условия его существования как единого организма.

- *оценочная* - социальные нормы выступают в общественной практике критериями отношения к тем или иным действиям, основанием оценки социально значимого поведения конкретных субъектов (моральное – аморальное, правомерное – неправомерное).

- *трансляционная* - в социальных нормах сконцентрированы достижения человечества в организации общественной жизни, созданная поколениями культура отношений, опыт общественного устройства. В виде социальных норм этот опыт, культура не только сохраняются, но и «транслируются» в будущее, передаются следующим поколениям (через образование, воспитание и т.д.).

Социальные нормы могут образовываться *стихийно* (например, в виде традиций) или *целенаправленно* (например, в форме законов, официальных предписаний или запретов).

Социальные нормы могут иметь разнообразные формы и содержание. Нормы могут быть формализованы - записаны в виде законов, правил, инструкций. Но гораздо чаще они существуют в таких формах общественного сознания, как народные традиции, социальные установки, общественное мнение. Различные виды норм тесно взаимосвязаны.

По сфере регулируемых отношений выделяют следующие *основные группы социальных норм*: духовно-нравственные, морально-этические, правовые, политические, организационно-профессиональные и др.

Носителями *нравственных (духовных) норм* выступают сами люди, а также такие социальные институты, как семья, религиозные конфессии, общественные организации. Духовно-нравственные нормы существуют в различных формах. Это, прежде всего, общечеловеческие ценности, представленные в мировых религиях, художественной культуре и научной мысли. Также это народные традиции и обычаи, международные конвенции и декларации.

В ряде случаев нравственные нормы сливаются в единое образование с *этическими нормами*. Морально-этические нормы представляют собой ожидания-предписания определенной социальной группы (реальной или номинальной) в отношении ее членов. Носителями морально-этических норм являются конкретные социальные объединения, их лидеры и руководители. Этические нормы могут быть прямым следствием нравственных ценностей, но могут и противоречить им, что имеет место, например, в случаях корпоративной этики или законов асоциальных групп.

Правовые нормы, будучи разновидностью социальных норм, более конкретны. Они закреплены в основных документах государства (конституция, уголовный кодекс, гражданский кодекс). Данные нормы регулируются всей государственной системой (законотворческие институты, правительство, правоохранительные органы). Противоправное поведение, по сути, направлено на дестабилизацию порядка - основы социальной жизни, а не только на ущемление интересов отдельного пострадавшего человека. Поэтому данный вид отклоняющегося поведения сегодня рассматривается как один из наиболее опасных для общества.

Политические нормы сформулированы в международных документах и межгосударственных соглашениях и регулируют отношения между странами (народами).

Организационно-профессиональные нормы регулируются должностными инструкциями, правилами внутреннего распорядка, профессиональными традициями.

Будучи социальными феноменами, социальные нормы интериоризируются во внутренний мир личности в течение всей жизни. Особенно интенсивно это происходит на ранних этапах развития ребенка в семье. Нормы присутствуют в индивидуальном сознании в форме социально-психологических установок и формируют готовность человека к определенному виду социального поведения.

Социальные отклонения - это нарушения социальных норм, которые характеризуются определенной массовостью, устойчивостью и распространенностью.

Существует несколько подходов к классификации видов отклоняющегося поведения личности:

а) в зависимости от масштаба выделяют массовые и индивидуальные отклонения;

б) по значению последствий — негативные (вызывающие вредные последствия и создающие потенциальную опасность) и позитивные;

в) по субъекту — отклонения конкретных лиц, неформальных групп (например, деятельность бандитских группировок), официальных структур, условных социальных групп (например, женский алкоголизм);

г) по объекту — экономические, бытовые, имущественные нарушения и другие;

д) по длительности — единовременные и длительные;

е) по типу нарушаемой нормы — преступность, пьянство (алкоголизм), наркотизм, самоубийства, аморальное поведение, бродяжничество, проституция, хулиганство, терроризм, деструктивные культы и др.

Ю.А. Клейберг выделяет три основные группы поведенческих девиаций: *негативные* (например, употребление наркотиков), *позитивные* (например, социальное творчество) и *социально-нейтральные* (например, попрошайничество).

Классификация Е.В. Змановской основана на таких критериях, как вид нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения. В

соответствии с перечисленными критериями она выделяет три основные группы отклоняющегося поведения:

1) *антисоциальное* (делинквентное) поведение (поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей; оно включает любые действия или бездействия, запрещенные законодательством);

2) *асоциальное* (аморальное) поведение (поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений; оно может проявляться как:

- агрессивное поведение,
- сексуальные девиации,
- вовлеченность в азартные игры,
- бродяжничество,
- иждивенчество;

3) *аутодеструктивное* (саморазрушительное) поведение (поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности; саморазрушительное поведение в современном мире выступает в следующих основных формах:

- суицидальное поведение,
- пищевая зависимость,
- химическая зависимость (злоупотребление психоактивными веществами),
- фанатическое поведение (например, вовлеченность в деструктивно-религиозный культ),
- аутическое поведение,
- виктимное поведение (поведение жертвы),
- деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта и др.).

Особого внимания заслуживает вопрос о детерминации отклоняющегося поведения. Под *детерминацией* понимается совокупность факторов, вызывающих, провоцирующих, усиливающих или поддерживающих отклоняющееся поведение.

Выделяют следующие *группы факторов*, детерминирующих отклоняющееся поведение личности:

- внешние условия физической среды (климатический, геофизический, экологический факторы и др.);
- внешние социальные условия (общественные процессы (социально-экономическая ситуация, государственная политика, традиции, мода, средства массовой информации), характеристики социальных групп, в которые включена личность (расовая и классовая принадлежность, этнические установки, субкультура, социальный статус), микросоциальная среда (уровень и стиль жизни семьи, психологический климат в семье, личности родителей, характер взаимоотношений в семье, стиль семейного воспитания, друзья, другие значимые люди);

— внутренние наследственно-биологические и конституциональные предпосылки (наследственно-генетические особенности, врожденные свойства индивида (приобретенные во время внутриутробного развития и родов), импринтинг (запечатление на ранних этапах онтогенеза);

— внутриличностные причины и механизмы отклоняющегося поведения.

Тема 3. Социально-педагогическая профилактика как технология деятельности социального педагога

Цели социально-педагогической профилактики: предотвращение, поддержка, защита, содействие в достижении целей. Задачи и содержание социально-педагогической профилактики. Особенности профилактического процесса.

Объекты и субъекты профилактической деятельности. Содержание профилактической деятельности.

Первичная профилактика как совершенствование социальной жизни людей, устранение социальных факторов и воспитание социально полезной ориентации.

Вторичная профилактика: организация социальной среды; информирование; социальное обучение; организация альтернативной деятельности; организация здорового образа жизни; активизация личностных ресурсов; минимизация негативных последствий девиантного поведения.

Третичная профилактика: предотвращение рецидивных отклонений в поведении, восстановление личностного и социального статуса несовершеннолетнего.

Методы социально-педагогической профилактики. Формы социально-педагогической профилактики. Этапы профилактического процесса.

Социально-педагогическая профилактика - это процесс устранения из жизни причин и условий, способствующих отклонению в поведении подрастающего человека, а также создание социально-педагогических условий формирования высоконравственной личности.

Основные цели социально-педагогической профилактики:

- выявление причин и условий, способствующих возникновению какой-либо проблемы или комплекса проблем;
- уменьшение вероятности или предупреждение возникновения недопустимых отклонений от системы социальных стандартов и норм в деятельности и поведении человека или группы;
- предотвращение возможных психологических, социокультурных и других коллизий у человека или группы;
- сохранение, поддержание и защита оптимального уровня и образа жизни людей;
- содействие человеку или группе в достижении поставленных целей, раскрытие их внутренних потенциалов и творческих способностей.

Профилактика девиантных форм поведения - это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение. Опыт показывает, что перенос центра тяжести в цепи профилактических мероприятий на какие-то отдельные звенья заранее обречен на неуспех, и только при гармоничном использовании всего комплекса мероприятий (государственных, общественных, социально-экономических, медико-санитарных, психолого-педагогических, психогигиенических и др.) можно надеяться на положительные результаты.

В работе с развивающейся личностью Всемирная организация здравоохранения предлагает выделить: первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная профилактика - комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения (деятельность учреждений сферы здравоохранения по своевременной диагностике патологий внутриутробного развития детей; решение проблемы занятости досуга детей и подростков силами учреждений системы школьного и внешкольного образования).

Именно первичная профилактика (ее своевременность, полнота и постоянность) является важнейшим видом превентивных мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении детей и подростков.

Вторичная профилактика - комплекс социально-педагогических, медицинских и прочих мер, направленных на работу с несовершеннолетними, имеющими девиантное поведение.

Основными задачами вторичной профилактики являются недопущение совершения подростком более тяжелого проступка, правонарушения; оказание своевременной социально-психологической поддержки подростку, находящемуся в сложной жизненной ситуации.

Вторичная профилактика направлена на раннее выявление и реабилитацию нервно-психических нарушений и работу с «группой риска», например, подростками, имеющими ярко выраженную склонность к формированию отклоняющегося поведения без проявления такового в настоящее время.

Третичная профилактика решает такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения. Третичная профилактика также может быть направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением.

Психопрофилактическая работа может входить в комплекс мероприятий всех трех уровней, она наиболее эффективна в форме воздействия на условия и причины, вызывающие девиантное поведение, на ранних этапах проявления проблем.

В настоящее время сформировалось несколько подходов к организации профилактики девиантного поведения, в основе которых лежит различное понимание ключевых факторов девиации, что, в свою очередь,

предопределяет направление профилактических действий, выбор средств, форм и методов их осуществления.

Информационно-просветительский подход основывается на представлении, что отклонение от социальных норм в поведении людей происходит от незнания границ нормативного поведения. Поэтому основной акцент здесь делается на информировании детей и подростков о нормативных требованиях с целью повышения их морально-нравственной устойчивости, общего уровня культуры.

Социально-профилактический подход в качестве основной цели рассматривает выявление, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих различного рода негативные явления. Сущностью этого подхода является система социально-экономических, общественно-политических, организационных, правовых и воспитательных мероприятий, которые проводятся государством, обществом, конкретным учебным учреждением, социальным педагогом для устранения или минимизации причин девиантного поведения.

Среди основных направлений проведения профилактики девиантного поведения особое место занимает *медико-биологический подход*. Его сущность состоит в предупреждении возможных отклонений от социальных норм целенаправленными мерами лечебно-профилактического характера по отношению к лицам, страдающим различными психическими аномалиями, то есть патологией на биологическом уровне.

Следующий подход – *социально-педагогический*, заключающийся в восстановлении или коррекции качеств личности человека с девиантным поведением, особенно его нравственных и волевых качеств личности.

Современная профилактика девиантного поведения подростков включает следующие формы:

Первая форма - организация социальной среды. В ее основе лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды, на формирование девиаций. Воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить нежелательное поведение личности. Воздействие может быть направлено на общество в целом, например через создание негативного общественного мнения по отношению к девиантному поведению. Объектом работы также может быть семья, социальная группа, школа, класс или конкретная личность.

Вторая форма работы - информирование. Это наиболее обычное направление профилактической работы. В форме лекций, распространении специальной литературы, бесед или средств визуализации. Суть подхода заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений. Для этого обычно широко используется информация, подтвержденная статистическими данными, например, о пагубном влиянии наркотиков на здоровье и личность.

Третья форма профилактической работы - активное обучение социально-важным навыкам. Данная модель является одной из наиболее эффективных в работе с подростками.

Четвертая форма - организация деятельности альтернативной девиантному поведению. Эта форма работы связана с представлением о заместительном эффекте девиантного поведения, она реализуется практически во всех программах оказания помощи в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения.

Пятая форма - организация здорового образа жизни. Данная форма исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом. Умение человека достигать оптимального состояния своего здоровья и успешно противостоять неблагоприятным факторам среды считается особенно ценным.

Шестая форма - активизация личностных ресурсов. Активное занятие подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста - все это активизирует личностные ресурсы, в свою очередь обеспечивающие активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

Седьмая форма - минимализация негативных последствий девиантного поведения. Данная форма используется в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения. Она направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий.

Тема 4. Девиантное поведение несовершеннолетних и его социально-педагогическая профилактика

Виды и формы девиантного поведения детей и подростков. Факторы и причины девиантного поведения детей и подростков. Социальные факторы, влияющие на формирование девиантного поведения детей и подростков. Биологические факторы, влияющие на формирование девиантного поведения детей и подростков. Социально-психологические особенности подросткового возраста как факторы девиантного поведения несовершеннолетних.

Специфика организации профилактической работы с подростками. Задачи, принципы, методы, формы социально-педагогической профилактики девиантного поведения.

Социально-педагогическая профилактическая деятельность с детьми девиантного поведения. Службы реабилитации и социальной адаптации несовершеннолетних группы социального риска. Особенности взаимодействия социального педагога с другими участниками педагогического процесса в работе по профилактике девиантного поведения детей и подростков. Особенности работы образовательных учреждений по профилактике девиантного поведения детей и подростков.

Девиантное (отклоняющееся) поведение – это поведение, нарушающее социальные нормы определенного общества. Оно выражается в поступках,

поведении (или бездействии) как отдельных индивидов, так и социальных групп, отступающих от установленных законодательно или сложившихся в конкретном социуме общепринятых норм, правил, принципов, образцов поведения, обычаев, традиций. Это устойчивое поведение личности, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Выделяют следующие формы отклоняющегося поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение.

Антисоциальное поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих. В детском возрасте (5-12 лет) наиболее распространены такие формы антисоциального поведения, как насилие в отношении сверстников или более младших и слабых детей, жестокое отношение с животными, воровство, порча чужого имущества. У подростков (13-18 лет) преобладают хулиганство, кражи, вандализм, физическое насилие, торговля наркотиками.

Асоциальное поведение – это уклонение от выполнения морально-нравственных норм, принятых в обществе. У детей наиболее распространены побег из дому, систематические пропуски в школе, воровство, агрессивное поведение, вымогательство, ложь. В подростковом возрасте характерны уходы из дома, бродяжничество, отказ от обучения, агрессивное поведение, ненормативная лексика.

Аутодеструктивное поведение – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. Дети склонны к курению, токсикомании, но в целом для этого возраста аутодеструкция маловероятна. У подростков эта форма поведения выражается в употреблении наркотиков и алкоголя, в самопорезах, в игровой и компьютерной зависимости, в пищевых злоупотреблениях и отказах пищи, возможны суицидальное поведение и самоубийства.

Выделение отдельных форм отклоняющегося поведения условно, поскольку в реальной жизни описанные формы, как правило, сочетаются в зависимости от совокупности индивидуальных и социальных предпосылок личностного развития.

Девиантные действия выступают:

- как средство достижения значимой цели;
- как способ психологической разрядки, замещения блокированной потребности и переключения деятельности;
- как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении.

Особенности подростковых девиаций:

- высокая аффективная заряженность поведенческих реакций;
- импульсивный характер реагирования на фрустрирующую ситуацию;
- кратковременность реакций с критическим выходом;
- недифференцированная направленность реагирования;

- высокий уровень готовности к девиантным действиям.

Девиантное поведение может иметь разнообразную *структуру* и динамические характеристики, формироваться как изолированное явление или как явление группового порядка, сочетаться с иными клиническими формами или быть единичным феноменом, являться устойчивым или неустойчивым, иметь различную направленность и социальную значимость.

Индивидуальные (изолированные) девиации - включают в себя типы отклоняющегося поведения и клинические формы, при которых оно не носит характера зависимости от поведения окружающих. Нередко индивид осознанно стремится к выбору изолированной девиации, желая кардинально отличаться от окружающих. К изолированным девиациям относятся коммуникативные формы отклоняющегося поведения (аутистическое поведение, нарциссическое поведение, гипербобщительность), аутоагрессивное поведение в виде [суицидальных](#) попыток, аномалии сексуального развития и поведения, нарушения пищевого поведения ([анорексия](#) или [булимия](#)). Сверхценные психопатологические увлечения (клептомания и др.), злоупотребление веществами, вызывающими изменения психической деятельности (наркотическая и алкогольная зависимость).

Групповые девиации носят характер зависимости от поведения окружающих (подростковые варианты отклоняющегося поведения; музыкальный, религиозный, спортивный фанатизм и др.). В основе групповых разновидностей девиантного поведения лежит принцип группового давления и толерантности к этому давлению. Групповое давление на индивида способно оказывать как референтная группа, так и семья.

Временные девиации - характеризуются малой длительностью существования отклоняющегося поведения, часто связаны с групповым давлением и невозможностью быть вне группы (подросток в лагере отдыха).

Постоянные девиации имеют склонность к длительному существованию и малой зависимости от внешних воздействий. Они составляют большинство девиантных форм поведения.

Устойчивые девиации - характеризуются тем, что в поведении [человека](#) преобладает лишь какая-либо единственная форма отклоняющегося поведения.

Неустойчивые девиации - наблюдается склонность к частой смене клинических проявлений (злоупотребление наркотическими веществами и нарушение пищевого поведения).

Стихийные девиации имеют склонность к быстрому, хаотичному и неспланированному формированию. Они возникают под влиянием внешних обстоятельств и характеризуются временным характером. Стечение обстоятельств и эмоциональный настрой индивида являются решающими в появлении неадекватного поведения. Провоцирующим моментом могут служить действия окружающих. Нередко стихийно совершаются агрессивные и ауто-агрессивные поступки при делинквентом и патохарактерологическом типах девиантного поведения.

Спланированные девиации носят характер регламентированности, заданности строгой очерченности (например, азартная игра, употребление алкоголя).

Структурированные девиации - групповая форма, в рамках которой четко расписаны роли всех ее участников.

Неструктурированные (слабоорганизованные) девиации - разновидность групповой формы при отсутствии иерархических взаимоотношений.

Экспансивные девиации характеризуются вторжением в сферы жизни и деятельности окружающих людей, зачастую склонностью игнорировать их интересы и даже посягать на их свободу (например, агрессивное или гиперобщительное поведение, сексуальные аномалии). При неэкспансивных девиациях индивид формально может не задевать интересы окружающих (аутизм).

Эгоистические девиации отличаются нацеленностью на получение удовлетворения или личной выгоды (например, злоупотребление алкоголем, наркотическими веществами, сексуальные девиации).

Альтруистические девиации направлены на интересы других людей, нередко сочетаются склонностью к самопожертвованию и самоуничтожению.

Осознаваемые девиации представляют собой отклоняющиеся формы поведения, которые человек осознает как отклоняющиеся от нормы и по отношению к которым он может испытывать негативные эмоции и желание их исправить. Критичность чаще носит волнообразный характер.

Неосознаваемые девиации встречаются в рамках психических расстройств.

Первичные девиации представляют собой любые формы ненормативного поведения.

Вторичные девиации возникают в результате вольного или невольного следования девиантом за приклеенным ему обществом ярлыком, оправдывать их ожидания, стремиться подтвердить справедливость их мнений в отношении собственного отклоняющегося поведения.

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии. 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. К ним относятся:

- *генетические*, которые передаются по наследству (нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждения нервной системы) или приобретаются 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;

- *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 психопатологии или акцентуации (чрезмерное усиление) отдельных черт 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, нарушение общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость и холодность, повышенная уязвимость, обусловленные психическими заболеваниями выраженного или пограничного характера, отставанием или задержкой психического развития, разными психическими патологиями. Характерологические подростковые реакции, такие как отказ, протест, группирование, являются, как правило, следствием эмоционально зависимых, дисгармоничных семейных отношений. В случае несформированности системы нравственных ценностей подростка сфера его интересов начинает принимать преимущественно корыстную, насильственную, паразитическую или потребительскую направленность.

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 неуспешности ребенка с разрывом связей со школой (педагогическая запущенность), ведущей 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.

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.

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.

Система профилактики девиантного поведения учащихся в образовательном учреждении включает в себя в качестве первоочередных следующие меры:

- создание комплексных групп специалистов, обеспечивающих социальную защиту учащихся (социальные педагоги, психологи, медики и др.);
- создание воспитывающей среды, позволяющей гармонизировать отношение детей и подростков со своим ближайшим окружением в семье, по месту жительства, учебы;
- создание групп поддержки из специалистов различного профиля, обучающих родителей решению проблем, связанных с детьми и подростками;
- организацию подготовки специалистов, способных оказывать профессиональную социально-педагогическую, психологическую, медицинскую помощь и занимающихся воспитательно-профилактической работой прежде всего с детьми и подростками группы риска и их семьями;
- создание общественных образовательных программ для усиления осознания и привлечения внимания к проблемам молодежи с отклоняющимся от нормы поведением (телевизионные программы, обучающие программы и т.д.);
- организацию детского досуга. Досуговая сфера жизнедеятельности детей и подростков может выполнять следующие функции: восстановление физических и духовных сил детей и подростков, развитие их способностей и интересов и свободное общение со значимыми для ребенка людьми. Большую роль в организации досуга детей и подростков на сегодняшний день могут сыграть учреждения дополнительного образования. Профилактика девиаций через включение ребенка в деятельность УДО подкрепляется возможностью создания ситуаций самореализации, самовыражения и самоутверждения для каждого конкретного ребенка.
- информационно-просветительскую работу.

По *типу профилактики* специалисты различают *общесоциальную (неспецифическую)* – не затрагивающую непосредственно проблему

отклоняющегося поведения несовершеннолетних, а влияющая на нее косвенно, т.е. через административные механизмы, педагогические средства и информационные технологии, а также *специфическую* профилактику, направленную оказывать влияние на конкретные проявления девиантного поведения.

Выделяют *три основных уровня* профилактики девиантного поведения подростков.

- На *личностном уровне* воздействие на целевую группу направлено на формирование таких качеств личности, которые создают основу социально-приемлемого поведения несовершеннолетнего.

- *Семейный уровень* предполагает организацию влияния на семью несовершеннолетнего и его ближайшее окружение для предотвращения зарождения и развития девиантного поведения.

- *Социальный уровень* профилактики способствует изменению общественных норм в отношении девиантного поведения, что создает благоприятные условия для организации профилактической работы на личностном и семейном уровнях.

При построении социально-педагогической коррекционно-реабилитационной программы работы с подростками девиантного поведения в качестве базовых учитываются следующие положения:

1. *Опора на положительные качества несовершеннолетнего.* Для социального педагога недопустимо категорическое осуждение ребенка, имеющего отклонения в поведении, высказывание мрачных прогнозов. Необходимо следовать путем создания для него «ситуации успеха», уметь найти положительное в поведении подростка, строить согласно этому деятельность социального педагога.

2. *Формирование будущих жизненных устремлений.* Имея, как правило, хроническую неуспеваемость в школе, подростки часто отчаиваются, не верят в свои силы, не видят будущего. Для такого подростка важно дальнейшее профессиональное самоопределение, и в этом случае помощь социального педагога направлена на определение его будущей профессии, выбор соответствующего интересам и возможностям подростка учебного заведения.

3. *Включение несовершеннолетнего, склонного к девиантному поведению, в значимую для него общественно-полезную деятельность.* Это сложная задача, так как зачастую требует изменения не только отношения к тому или иному виду деятельности, но и нормализацию отношений с коллективом детей. Как показывает практика, у трудновоспитуемых подростков свободного времени в четыре раза больше, чем у других школьников, и столь же велика разница его качественного использования. Если благополучные подростки самоутверждаются в учебе, труде, личных увлечениях, то для трудных подростков вхождение в эти сферы ограничено, и избыток свободного времени становится для них криминогенным фактором, существенно влияющим на нравственный облик несовершеннолетнего.

4. *Глубокая доверительность и уважение во взаимоотношениях с подростком.* В силу отсутствия у дезадаптированных подростков опыта доброжелательного, спокойного общения, любое воспитательное воздействие встречает активное сопротивление несовершеннолетнего этому действию. Терпение и выдержка – главные помощники социальному педагогу в работе с такими детьми.

В процессе коррекционно-реабилитационной социально-педагогической деятельности специалист выполняет следующие *функции*:

- *восстановительную*, предполагающую восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до наступления дезадаптации;
- *компенсирующую*, заключающуюся в формировании у подростка стремления исправить те или иные качества личности путем включения его в общественно-полезную деятельность, значимую для подростка; активизации потребностей подростка в самосовершенствовании, самовоспитании на основе самоанализа своих поступков, выработки самокритичного отношения к себе, выбора некоего идеала для подражания, принятия системы определенных нравственных ценностей и критериев для оценки своего поведения;
- *стимулирующую*, направленную на активизацию положительной мотивации деятельности подростка, предполагающую различные воспитательные приемы – убеждение, пример и др.

Тема 5. Социально-педагогическая профилактика агрессивного поведения детей и подростков

Агрессия и насилие как формы проявления девиантного поведения. Социализация агрессивности. Ситуативные предпосылки агрессивности.

Социально-педагогическая работа с родителями агрессивного ребенка. Основные направления и формы работы социального педагога по профилактике агрессивного поведения у детей и подростков.

Зарубежный опыт социальной работы по предупреждению насилия. Роль СППС, социальных служб в профилактике насилия и оказании помощи жертвам насилия. Методы и технологии социально-педагогической работы по профилактике агрессии и насилия.

Агрессия является неотъемлемой частью жизни личности и общества. В переводе с латинского языка "*агрессия*" означает "нападение".

Под *агрессией* понимают тенденцию (стремление), проявляющуюся в реальном поведении или фантазировании, с целью подчинить себе других либо доминировать над ними. Данная тенденция носит универсальный характер, а сам термин "агрессия" в целом имеет нейтральное значение.

Агрессия как психическая реальность имеет конкретные характеристики: направленность, формы проявления, интенсивность. Целью агрессии может быть как собственно причинение страдания (вреда) жертве (*враждебная агрессия*), так и использование агрессии как способа

достижения иной цели (*инструментальная агрессия*). Агрессия бывает направлена на внешние объекты (людей или предметы) или на себя (тело или личность). Особую опасность для общества представляет агрессия, направленная на других людей.

Агрессия принимает самые разнообразные формы - явные или латентные. Несмотря на то, что термин "агрессия" обычно употребляется для обозначения разрушительных намерений, его распространяют и на более позитивные проявления, например активность, порождаемую честолюбием. Подобные действия обозначают как самоутверждение, чтобы подчеркнуть, что они побуждаются невраждебной мотивацией. Они проявляются в форме конкуренции, стремления к достижениям, спортивных состязаниях и т.д.

Необходимо разграничивать понятия «агрессия» и «агрессивность».

Агрессия - это поведение (индивидуальное или коллективное), направленное на нанесение физического, либо психологического вреда или ущерба.

Агрессивность - относительно устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, агрессивность способна предопределять общую тенденцию поведения.

Агрессивное поведение может иметь различные (по степени выраженности) формы:

ситуативные агрессивные реакции (в форме краткосрочной реакции на конкретную ситуацию);

пассивное агрессивное поведение (в форме бездействия или отказа от чего-либо);

активное агрессивное поведение (в форме разрушительных или насильственных действий).

В содержательном плане ведущими *признаками* агрессивного поведения можно считать такие его проявления, как:

- выраженное стремление к доминированию над людьми и использованию их в своих целях;
- тенденцию к разрушению;
- направленность на причинение вреда окружающим людям;
- склонность к насилию (причинению боли).

Выделяют следующие *формы агрессивного поведения*:

Физическая агрессия (нападение) - использование физической силы против другого лица.

Косвенная агрессия - действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топание ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.).

Вербальная агрессия - выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань).

Склонность к раздражению - готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

Негативизм - оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Обида - зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

Подозрительность - недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Э. Фромм выделяет пять основных типов агрессии:

- доброкачественную,
- злокачественную,
- инструментальную,
- псевдоагрессию (непреднамеренная, игровая, самоутверждение),
- оборонительную (нападение, бегство, сопротивление, конформизм).

Он различает агрессию биологически адаптивную, способствующую поддержанию жизни, *доброкачественную*, и *злокачественную* агрессию, не связанную с сохранением жизни. Биологически адаптивная агрессивность – это реакция на угрозу витальным интересам индивида. Биологическая неадаптивная агрессия – это злокачественная агрессивность, то есть деструктивность и жестокость. Она не является защитой от нападения или угрозы, приносит биологический вред и социальное разрушение.

Действие, в результате которого может быть нанесен ущерб, но которым не предшествовали злые намерения, Э. Фромм относит к *псевдоагрессии*. Он различает следующие подвиды псевдоагрессии: непреднамеренная псевдоагрессия (в качестве примера он рассматривает случайный выстрел с ранением человека); игровая псевдоагрессия (обнаруживается в учебных тренингах на ловкость, быстроту реакций); псевдоагрессия как самоутверждение.

В ситуации, когда возникает угроза жизни, здоровью, свободе или собственности проявляется так называемая *оборонительная* агрессия.

Насилие — это применение силовых методов, или психологического давления с помощью угроз применения силовых методов, заведомо направленных на слабых или тех, кто не может оказать сопротивление. Т.е., насилие – это вербальные или физические действия, причиняющие боль. Оно, как правило, протекает на фоне негативных эмоций агрессора (злость, ярость, садистическое удовольствие, безразличие) и в свою очередь вызывает негативные переживания жертвы (страх, унижение). Это поведение направляется агрессивными мотивами - разрушить, устранить, использовать, навредить. На когнитивном уровне оно поддерживается установками,

подтверждающими правильность такого поведения (предубеждения, мифы, убеждения).

Насилие является самым серьезным проявлением и нежелательным следствием агрессивного поведения. Человеческое насилие принципиально отличается от такового среди животных. Оно практически лишено биологической целесообразности, оно активно эксплуатирует человеческие чувства, оно паразитирует на человеческом интеллекте, наконец, оно многократно усиливается использованием оружия.

Существуют многочисленные классификации насилия:

1. По принципу воздействия: физическое, психологическое, эмоциональное, сексуальное и т.д.;
2. По социальному признаку: политическое, религиозное, бытовое, гендерное, насилие над несовершеннолетними и т.д.;
3. По количеству жертв: массовое, групповое, индивидуальное;
4. По форме причинения ущерба: угроза, терроризм, вымогательство, изнасилование, посягательство на собственность или территорию и т. д.

Физическое насилие – это толчки, пощечины, удары кулаком, ногой, использование тяжелых предметов, оружия и другие внешние воздействия, которые приводят к болевым ощущениям и травмам.

Психологическое (эмоциональное) насилие – это угрозы, грубость, издевательства, оскорбление словом и любое другое поведение, вызывающее отрицательную эмоциональную реакцию и душевную боль. Эмоциональные оскорбления идентифицировать гораздо труднее. Они, хотя и не оставляют синяков на теле, могут быть намного разрушительнее и вкуче с другого рода воздействиями, в том числе физическими, сильнее травмируют психику.

Этот тип насилия является наиболее распространенным и присутствует практически во всех случаях насилия в семье. Психологическое насилие трудно диагностировать. Если все остальные формы насилия легко определяются, поскольку имеют четкие физиологические последствия, то явные признаки психологического воздействия редко видны, а последствия при этом могут быть чрезвычайно тяжелыми.

Широта и изощренность форм психологического насилия значительно затрудняет их классифицирование. Кроме того, психологическое насилие довольно часто выступает не само по себе, а вместе с другими видами насилия.

Психологическое насилие по отношению к детям – это враждебное или безразличное отношение к ребенку/подростку, приводящее к снижению самооценки, утраты веры в себя, формированию патологических черт характера, вызывающее нарушение социализации ребенка. У ребенка создается впечатление, что он никчемный, нелюбимый, порочный и заслуживающий подобного негативного отношения, не представляющий собой ценность.

Формы психологического насилия:

1. *Отвержение* (действия, демонстрирующие неприятие ребенка, принижающие его достоинство).

2. *Терроризирование* (угроза причинить ребенку физический вред, постановка перед ребенком сверхсложных задач с угрозой наказать за невыполнение).

3. *Изоляция* (необоснованное ограничение или запрещение социальных контактов ребенка со сверстниками).

4. *Эксплуатация/развращение* (побуждение к антисоциальному поведению: преступной деятельности, проституции, порнографии, употреблению наркотиков).

5. *Игнорирование* (отсутствие эмоционального отклика на нужды ребенка, формальное взаимодействие с ребенком).

Психологическое насилие в семье включает в себя различные формы взаимодействия с ребенком, которые разрушают отношения привязанности или, напротив, насильственно их фиксируют. Дж. Боулби ввел термин неадекватное/патогенное родительское воспитание/ родительство – это специфические формы коммуникации родителей и детей, проявляющиеся на полюсе родителей в виде психологического насилия, а на полюсе детей в невротизации и «виктимизации». К неадекватному/патогенному родительскому воспитанию относят эмоциональную депривацию, симбиоз, отвержение, гиперсоциализацию, неадекватные родительские установки. Ребенок жертвует своими потребностями, чувствами, мировоззрением в угоду ожиданиям, страхам или воспитательным принципам родителя.

7. Игнорирование элементарных психологических потребностей ребенка близко к заброшенности. Насильник выстраивает стратегию подчинения через систематическое лишение ребенка пищи, света, сна или общения с друзьями. Такое наказание является более тяжким по сравнению с заброшенностью, так как предполагает умышленное воздействие на психику ребенка, в то время как при заброшенности имеет место просто безразличие к его состоянию.

Последствия психологического насилия

У ребенка, подвергающегося систематическому психологическому насилию, развивается модель образа жизни жертвы и формируется состояние «готовности» повторять эту модель в своей взрослой жизни. Характерными чертами образа жизни жертвы являются следующие аспекты:

- искажение образа Я, обвинение самих себя за происходящее; снижение чувства собственной ценности и значимости;
- чувства страха и беспомощности как доминирующие чувства, мир воспринимается как двусмысленный, неопределенный и всегда опасный;
- открытость, хрупкость и неопределенность границ собственного Я, неспособность вовремя идентифицировать различные формы насилия; неспособность установить пределы и ограничения;
- депривация базовых потребностей (неудовлетворение потребности в любви, принятии, понимании, принадлежности);
- обязательное стремление к близости, синдром эмоциональной зависимости (созависимости): сверхпотребность в любви, страх потерять

объект привязанности, зависимость, неуверенность в себе и в других, отрицание собственных потребностей;

– подавление или обесценивание собственных чувств и переживаний, нарушение способности наслаждаться жизнью, нарушение способности к установлению эмоциональной близости, синдром «аффективной тупости» (отсутствие чувства общности с другими людьми, ощущение себя неспособным строить отношения эмоциональной привязанности, отвержение себя и других).

Сексуальное насилие – вид домогательства, выражаемый в форме как навязанных сексуальных прикосновений, сексуального унижения, так и принуждения к сексу и совершения сексуальных действий (вплоть до изнасилования и инцеста) против воли жертвы.

Домашнее, бытовое насилие, или насилие в семье, включает в себя физические, психические, эмоциональные и сексуальные оскорбления. Оно распространяется не только на замужние пары, но и на сожителей, любовников, бывших супругов, родителей и детей. Оно не ограничивается гетеросексуальными отношениями.

Экономическое насилие в семье, такое, как единоличное распределение средств семейного бюджета доминирующим членом семьи и строгий контроль за расходом денег с его стороны, является одной из форм эмоционального давления и оскорбления.

Насилие в семье — социально опасное действие, нарушающее права и свободы человека. Потому в его предотвращении важна слаженная (координированная) деятельность всех подразделений: правоохранительных органов (милиция, прокуратура, суд); органов социальной помощи и поддержки; органов здравоохранения и социально-психологической реабилитации как жертв, так и насильников.

Профилактика семейного насилия включает:

— учет кризисных семей (с медико-социальными отклонениями, феноменом дезадаптации и т.п.); представление информации о семейном насилии в органы статистики;

— контроль за социально-психологической реабилитацией детей и подростков с отклоняющимся поведением; предупреждение безнадзорности и беспризорности;

— организация психологического консультирования родителей из семей социального риска;

— социальная помощь и защита наиболее уязвимых для семейного насилия групп женщин;

— создание реабилитационных и адаптационных программ; кризисных центров, консультационных пунктов, телефонов доверия для жертв насилия и тех, кто ранее совершал насильственные действия и стремится избавиться от агрессивности.

Тема 6. Противоправное поведение детей и подростков и его социально-педагогическая профилактика

Правонарушение как форма антиобщественного поведения. Виды правонарушений. Формы преступности и их характеристика. Малозначительные правонарушения. Проступки и формы их проявления.

Мотивация противоправного поведения. Мотивация правонарушений у несовершеннолетних. Факторы, влияющие на формирование противоправного поведения у детей и подростков.

Отечественный и зарубежный опыт профилактики правонарушений. Социально-педагогическая профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями.

Одной из форм антисоциального поведения, которое направлено против интересов общества в целом или личных интересов граждан, является *правонарушение*. В юриспруденции различают правомерное и неправомерное поведение граждан. Неправомерные действия (правонарушения) - такие юридические факты, которые противоречат нормам права.

Правонарушения являются одной из форм антисоциального поведения. Антисоциальное (антиобщественное) поведение направлено против интересов общества в целом, отдельных его ячеек, конкретных людей. К антиобщественному поведению, наряду с правонарушениями, относят поступки, связанные с невыполнением или непризнанием нравственных норм поведения в обществе.

Правонарушение — это несоблюдение правил поведения, установленных законом и другими нормативными актами. Оно может заключаться в совершении запрещенного действия или, наоборот, в невыполнении предписанной законом обязанности. Другими словами, правонарушение — любое неисполнение не только нравственных, но и правовых норм, требований закона о должном поведении.

По своей тяжести правонарушения делятся на проступки и преступления.

Проступки — главным образом малозначительные правонарушения, которые не представляют большой общественной опасности. Как правило, это нарушение установленных обществом требований и правил поведения, закрепленных в различных правовых актах и влекущих за собой применение мер дисциплинарного или общественного воздействия. Правонарушение в форме проступка проявляется у подростков в вызывающей манере поведения, сквернословии, драчливости, мелком воровстве, пьянстве, бродяжничестве.

Преступления в отличие от проступка — уже опасное для общества действие (или бездействие), а поэтому предусматривает уголовную ответственность.

Преступления классифицируются по следующим основаниям:

1. по степени тяжести: на тяжкие, менее тяжкие и не представляющие большой общественной опасности;

2. по форме вины: на умышленные и неосторожные;
3. по объекту посягательства, целям и мотивам: антигосударственные, корыстные, насильственные и др.

4. по социально-демографическим и криминологическим основаниям: преступления взрослых и молодежи, преступления несовершеннолетних, первичные, повторные и рецидивная преступность.

Социальные факторы противоправного поведения можно разделить на две группы: *макросоциальные* и *микросоциальные*. К числу первых относят общество, в котором живет человек, включая его историю, культурные традиции, мораль и нравственные ценности, политические и экономические проблемы и др. Вторая группа - это непосредственное окружение человека, прежде всего семья, друзья, коллеги по учебе и работе и др.

Макросоциальные факторы:

1. *Низкий уровень жизни части населения*, сильный контраст распределения доходов в обществе. Среди малообеспеченных слоев наиболее ярко выражен уровень наркотизации и алкоголизации, которые во многом являются причинами преступности. Часто подросткам из бедных семей приходится совершать преступления, чтобы просто выжить.

2. *Недостатки в развитии досуговой системы*: слабая организация сети клубов, кружков, спортивных секций, отсутствие заботы о вовлечении и закреплении в них несовершеннолетних, находящихся в неблагоприятных условиях жизни и воспитания. Нередко эти учреждения являются платными, а значит недоступными для подростков из бедных семей.

3. *Недостатки учебно-воспитательной работы общеобразовательных школ и профессионально-технических учебных заведений* (проявления формализма, отказ от индивидуального подхода и т.д.), в результате чего не реализуется должным образом задача формирования чувства гражданской ответственности учащихся, управления своим поведением, нередко обучающиеся отчуждаются от учебного коллектива, утрачивают интерес к учебе. Контингент несовершеннолетних преступников пополняются за счет подростков, бросивших школу, второгодников, отстающих. Указанные обстоятельства приводят к ослаблению и потере социальных связей, что облегчает контакт с источниками отрицательных влияний.

4. *Недостатки в организации трудоустройства несовершеннолетних, а также воспитания их в трудовых коллективах*. Речь идет о несвоевременном устройстве лиц в возрасте от 14 до 18 лет, оставивших или окончивших школу и не продолжающих учебу; о недостатках профориентации, неправильном отношении к работающим несовершеннолетним (отсутствие заботы об их вовлечении в вечерние и заочные учебные заведения и в профессиональную учебу, в жизнь коллектива). Все эти явления - особенно с учетом того, что контроль семьи за работающим несовершеннолетним ослабляется, в его распоряжении оказываются личные деньги и он стремится доказать свою «взрослость», - способствуют бесцельному времяпрепровождению в свободное время, контакту с криминогенной структурой.

5. *Проникновение в молодежную среду стереотипов поведения, не совместимых с общественными ценностями.* Это пропаганда наркотиков, культивирование половой распущенности, насилия и жестокости. Большую роль здесь играют СМИ: фильмы, сериалы, телепередачи, газетные и журнальные статьи, а также Интернет.

Микросоциальные факторы:

1. *Отрицательное влияние в семье.* Семья является важнейшим социальным институтом. Именно в семье происходит становление личности подростка. Но не всегда семьи являются благоприятным фоном, для развития ребенка. Среди неблагоприятных факторов семейного воспитания отмечают, прежде всего, аморальный образ жизни родителей, их низкий общеобразовательный уровень, эмоционально-конфликтные отношения в семье, неполная семья, плохое материальное положение.

2. *Отрицательное влияние неформальной группы сверстников.* Особенно часто под влияние асоциальной группы попадают подростки малодисциплинированные, плохо успевающие, а потому не сумевшие установить правильных взаимоотношений с товарищами по классу и учителями. Для большинства подростков правонарушителей роль друзей и их мнение оказывается гораздо более значимыми, чем мнение и роль взрослых.

3. *Подстрекательство со стороны взрослых преступников,* которое, по данным выборочных исследований, имеет место не менее чем в 30% случаев. Оно нередко связано с предварительным вовлечением в пьянство, азартные игры и другие формы «до преступного» антиобщественного поведения в сочетании с пропагандой «преимуществ» жизни преступников.

Подросткам присущи два основных вида *криминальной мотивации*: корыстная и насильственно-эгоистическая.

Корыстные мотивы носят незавершенный, «детский», характер. Большинство правонарушений совершается из-за озорства или любопытства, желая «развлечься», показать "силу", ловкость и смелость, утвердить себя в глазах сверстников, получить их признание. Иногда играет роль стремление к чему-то необычному, острота ощущений. Подростков интересуют в основном предметы молодежной моды, радиоаппаратура, музыкальные инструменты, спортивные принадлежности, сладости, вино, табачные изделия, небольшие суммы денег. В последние годы увеличилось количество случаев угонов автомобилей и мотоциклов.

Насильственно-эгоистическая мотивация у подростков характеризуется высокой эмоциональностью и ситуативностью. Главное в структуре побуждений этой мотивации — потребность к самоутверждению. Самоутверждение через насилие — типично подростковая мотивация. Нередко такая мотивация сочетается с жестокостью поведения.

Профилактика правонарушений - совокупность социально - экономических, идеологических, культурно - воспитательных, организационно - управленческих мер, направленных на выявление и устранение причин правонарушений, условий и обстоятельств,

способствующих их совершению, на исправление и перевоспитание лиц, имеющих отклонения в поведении, на предостережение членов общества от противоправных деяний. Осуществление указанных мер обеспечивается конкретными органами и учреждениями, составляющими систему. В число субъектов системы профилактики преступности несовершеннолетних входят комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы и учреждения социальной защиты населения, образования, здравоохранения, внутренних дел, опеки и попечительства, службы занятости и др.

Система профилактики противоправного поведения несовершеннолетних состоит из нескольких этапов:

1) *ранняя профилактика* (задачей является оздоровить среду и оказать помощь несовершеннолетним, оказавшимся в неблагоприятных условиях жизни и воспитания еще до того, как отрицательное действие этих условий скажется на поведении таких лиц);

2) *непосредственная профилактика* (не допустить переход на преступный путь и обеспечить исправление лиц со значительной степенью дезадаптации, совершающих правонарушения непроступного характера);

3) *профилактика предпреступного поведения* (не допустить переход на преступный путь и создать условия для исправления лиц, систематически совершающих правонарушения, характер и интенсивность которых указывают на вероятность совершения преступления в ближайшем будущем);

4) *профилактика рецидива* (предупредить рецидив подростков, ранее совершивших преступления, не допустить негативного влияния этих подростков на законопослушных несовершеннолетних).

Ювенальная юстиция представляет собой особую форму реализации судебной власти, выраженную в деятельности по осуществлению правосудия в отношении несовершеннолетних. Фундаментом для развития ювенальной юстиции явилось осознание необходимости создания особых учреждений для воспитания несовершеннолетних беспризорников и правонарушителей.

Опираясь на зарубежный опыт можно утверждать, что система ювенальной юстиции состоит, как минимум, из *трех основных блоков*: специализированные суды; система органов социального контроля и социальной реабилитации несовершеннолетних; служба социальных ювенальных работников.

Основная задача ювенальной юстиции состоит в том, чтобы вывести несовершеннолетних из общей системы карательной юстиции. В соответствии с общепризнанными стандартами, рассмотрение дела о преступлении, совершенном подростком, должно осуществляться после специальной предварительной подготовки с участием психологов и социальных работников. Судебное заседание также должно проходить в специально созданной обстановке, обеспечивающей подростку психологический комфорт и исключая репрессивное давление на его психику. Существование специальной службы социальных ювенальных

работников, интегрированной в работу суда, является основой любой из существующих систем ювенальной юстиции.

Деятельность социального ювенального работника в ходе производства по делам несовершеннолетних ведется по трем основным направлениям:

- он знакомится с социальными обстоятельствами, сопутствовавшими совершению преступления и готовит социальную карту, которая потом везде сопровождает подростка до достижения им совершеннолетия;
- осуществляет связь между судьей и органами, занимающимися профилактикой правонарушений несовершеннолетних;
- осуществляет надзор за поведением несовершеннолетних после вынесения судебного решения.

В некоторых зарубежных странах на социальных ювенальных работников дополнительно возлагается задача по проведению примирительных процедур между правонарушителем и потерпевшим.

Во всех странах, где действует ювенальная юстиция, существуют системы органов социального контроля и социальной реабилитации несовершеннолетних.

В странах, где работает система ювенальной юстиции, существует возможность наложения на подростка определенных ограничений или обязательств воспитательного характера. К таким ограничениям может, например, относиться запрет выходить из дома после определенного часа, запрет посещать определенные места и др. К числу накладываемых судом дополнительных обязательств могут относиться самые различные обязательства: посещение определенных центров, курсов, тренингов и т.п.

Основным назначением ювенальной юстиции является предупреждение правонарушений и воспитательное воздействие на подростка.

Предупреждение правонарушений должно реализовываться по двум направлениям: непосредственное предупреждение (ресоциализация несовершеннолетних, предупреждение рецидива) и раннее предупреждение.

Наиболее развитые модели ювенальной юстиции помимо несовершеннолетних, уже совершивших преступление, включают в объект профилактической деятельности и тех подростков, которые еще не являются правонарушителями, но попадают в «группу риска», т.е. являются потенциальными правонарушителями.

Информационное обеспечение судебной деятельности в большинстве стран, где действует ювенальная юстиция, осуществляется системой воспитательных учреждений и социальных служб, тщательно изучающих каждый конкретный случай и наблюдающих ребенка и семью, находящуюся в социально опасном положении, в течение многих лет.

Другой задачей ювенальной юстиции является *воспитательное воздействие на подростка*. Это прослеживается во всех элементах деятельности по осуществлению правосудия в отношении несовершеннолетних:

- наличие системы принудительных мер воспитательного характера,
- наличие системы органов ресоциализации несовершеннолетних,

- наличие особого порядка судопроизводства по данной категории дел.

В настоящее время в структуре органов внутренних дел Республики Беларусь функционирует ряд элементов системы ювенальной юстиции.

К ним относятся:

- инспекции по делам несовершеннолетних, являющиеся одним из основных звеньев профилактики правонарушений несовершеннолетних, предупреждения детской безнадзорности и беспризорности на основе взаимодействия в работе с государственными органами и общественными организациями;

- приемники-распределители для несовершеннолетних;
- сотрудники уголовного розыска криминальной милиции, специализирующиеся на раскрытии преступлений, совершаемых несовершеннолетними;

- следователи, закрепленные для расследования уголовных дел о преступлениях, совершенных несовершеннолетними.

Тема 7. Социально-педагогическая профилактика преступности и безнадзорности несовершеннолетних

Социально-психологические детерминанты и особенности подростковой безнадзорности. Профилактика преступности и безнадзорности несовершеннолетних как единая взаимосвязанная система.

Система правового регулирования профилактики преступности и безнадзорности несовершеннолетних в Республике Беларусь.

Основные направления и этапы организации профилактики безнадзорности и преступности несовершеннолетних. Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных подростков.

Среди проблем детского неблагополучия одна из наиболее значительных – безнадзорность несовершеннолетних, защита их прав, реабилитация и адаптация к жизни.

Безнадзорным признается несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению или содержанию со стороны родителей, усыновителей, опекунов или попечителей или вследствие самовольного ухода его из дома или детского интернатного учреждения.

В основе безнадзорности как явления лежат деформации процесса социализации личности, что проявляется в ослаблении позитивного или негативном влиянии различных институтов воспитания и, прежде всего, семьи. Именно семейное неблагополучие дает толчок развитию детской и подростковой безнадзорности.

Можно выделить следующие *факторы семейного неблагополучия*, ведущие к безнадзорности детей:

- социально-экономические факторы (низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия);

- медико-санитарные факторы (хронические заболевания родителей иотягощенная наследственность, антисанитария);
- социально-демографические факторы (неполная либо многодетная семья, семьи с престарелыми родителями, семьи с повторными браками и сводными детьми);
- социально-психологические факторы (семьи с конфликтными отношениями супругов, родителей и детей, педагогической несостоятельностью родителей и их низким общеобразовательным, культурным уровнем, деформированными ценностными ориентациями);
- криминальные факторы (алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни родителей, семейные дебоши, проявления жестокости и садизма, наличие судимых членов семьи, приверженных к субкультуре преступного мира).

Социальная и психолого-педагогическая запущенность, вызванная семейным неблагополучием, приводит к тому, что безнадзорные дети, как правило, имеют сложный медицинский статус. Еще в утробе матери большинство детей подвергалось воздействию факторов, негативно сказавшихся на их здоровье: злоупотребление матери алкоголем, неправильный режим питания, нездоровый образ жизни, что привело к нарушению внутриутробного развития плода.

Длительное неудовлетворение основных психических потребностей ребенка в семье, школе, социальном окружении негативно влияет на его психологический статус. Большинство детей имеют различной степени выраженности эмоциональные расстройства, отмечается наличие страхов, тревожность, замкнутость, агрессивность, низкая самооценка, нарушение доверия к окружающим людям.

В подростковой группе особенности поведения, эмоционального реагирования, интеллектуального развития безнадзорных детей очень разнообразны, но почти для всех детей в той или иной степени типична педагогическая запущенность. Такие подростки конформны, имеют низкий уровень развития социального интеллекта и коммуникативных способностей. Они привыкли к различным асоциальным формам жизнедеятельности.

Безнадзорный ребенок, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты с другими людьми поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно требует внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним обращались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию.

В условиях жизни без родительского надзора дети могут совместно обособляться, проявляя агрессию по отношению к другим. Предоставленные сами себе, безнадзорные дети бросают учебу, отдают себя улице. Безнадзорность детей часто является первым шагом к беспризорности,

социальной дезадаптации, преступности, разрушению нормального процесса социализации ребенка.

Беспризорный – это безнадзорный ребенок, не имеющий места жительства.

К *беспризорным* относятся дети и подростки: потерявшие семейные и родственные связи; брошенные родителями или самовольно ушедшие из семей, не обеспечивших ребенку минимально необходимых условий жизнедеятельности и полноценного развития, допускавших жестокое обращение с ними; убежавшие из интернатных учреждений; выпускники интернатов, оказавшиеся без работы и средств к существованию; занимающиеся бродяжничеством, попрошайничеством; совершающие мелкое воровство, употребляющие спиртные напитки, токсические и наркотические вещества; получившие отсрочку отбывания наказания; являющиеся жертвами сексуальных преступлений; вовлеченные в противоправную деятельность, осужденные условно и др.

К отличительным *признакам беспризорности* относятся: полное прекращение всякой связи с семьей, родственниками; обитание в местах, не предназначенных для человеческого жилья; добывание пищи способами, не признаваемыми обществом социально-позитивными; подчинение кастовым криминальным законам, предписанным беспризорникам “авторитетами”. Отсутствие собственного жилья обычно превращает беспризорников в бродяг, кочующих с места на место.

Беспризорность часто связывают с противоправным поведением. Беспризорные дети не имеют родительского или государственного попечения, постоянного места жительства, соответствующих возрасту позитивных занятий, необходимого ухода, систематического обучения и развивающего воспитания.

Среди бродяжничающих, беспризорных подростков, в зависимости от срока их пребывания в уличной среде, выделяют *три уровня*.

К *первому уровню* относят подростков, которые пробыли на улице меньше месяца. Они еще не успели адаптироваться в этом мире, не утратили надежду на возвращение в свою семью (особенно младшие подростки). Они пытаются зарабатывать на жизнь — попрошайничают, собирают бутылки, иногда приворовывают у пьяниц.

Ко *второму уровню* относят подростков, которые пробыли на улице более месяца (иногда до года). Как правило, они подверглись дополнительному риску жестокого обращения и насилия уже после побега из дома или детского учреждения. Такие подростки уже приобрели опыт употребления алкоголя, токсических средств, нередко и сексуальных связей. Спектр асоциального поведения их значительно расширен по сравнению с детьми первого уровня, попрошайничеству они предпочитают воровство.

К *третьему уровню* относят подростков, покинувших дом более года назад. Такие подростки уже приобрели криминальный опыт, их нередко вовлекают в свою деятельность разного рода преступники. Переход подростка в эту группу увеличивает риск его социально-психологической

деформации и уменьшает его шансы попасть в социально-реабилитационное учреждение. В сегодняшних условиях эта группа имеет тенденцию к увеличению.

Условия, в которых живут беспризорные дети и подростки, тормозят их социальное, физическое, умственное развитие. Проживание вне семьи или интернатных учреждений, в подвальных и чердачных помещениях, в антисанитарных условиях, без медицинской помощи и регулярного питания подрывает состояние здоровья детей, ведет к их социальной дезадаптации, разрушает познавательную деятельность, без которой невозможна их дальнейшая социализация. В социальные приюты дети поступают в состоянии истощения, отягощенного рядом серьезных заболеваний. Так, нарушение психики отмечено у 70 % беспризорных детей, почти 15 % имели опыт употребления наркотиков и психотропных веществ, они наиболее уязвимы с точки зрения заболевания ВИЧ-инфекцией. Социальное и психическое развитие беспризорных детей деформировано. Для них характерна низкая степень социальной нормативности, искаженность ценностных ориентации, мотивов поведения, низкий уровень знаний.

Медицинское обследование беспризорных и безнадзорных детей показывает, что все они имеют соматические заболевания, которые у большинства носят хронический характер. Дети по несколько лет не бывают на приеме у врача, а поскольку зачастую они не посещают детские дошкольные учреждения и школы, то полностью лишены какого-либо медицинского наблюдения. Здесь могут быть отклонения как в физическом, так и в психическом развитии. Нередко выявляется задержка умственного развития, искажение развития личности (от эмоциональной сферы до жизненной перспективы), нарушение половой идентификации. В этом источник склонности к наркотизации и формирования криминогенного поведения.

Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних – система социальных, правовых и иных мер, которые направлены на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, совершению несовершеннолетними правонарушений или иных антиобщественных действий, и осуществляются в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

Основными задачами деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних являются:

- предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений или иных антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение их причин и условий;
- обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних;
- социально-психолого-педагогическая реабилитация несовершеннолетних и семей, находящихся в социально опасном положении;

– выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений или иных антиобщественных действий.

Деятельность по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних основывается на принципах законности, демократизма, гуманного обращения с несовершеннолетними, поддержки семьи и взаимодействия с ней, индивидуального подхода к воспитанию несовершеннолетних с соблюдением конфиденциальности полученной информации, государственной поддержки органов, учреждений и иных организаций, осуществляющих деятельность, связанную с профилактикой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, обеспечения ответственности должностных лиц и граждан за нарушение прав и законных интересов несовершеннолетних.

Органами, осуществляющими профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, являются комиссии по делам несовершеннолетних, государственные органы управления образованием, органы опеки и попечительства, органы по труду и социальной защите, органы государственного управления здравоохранением, органы государственной службы занятости, органы внутренних дел.

Органы, учреждения и иные организации, осуществляющие профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, проводят индивидуальную профилактическую работу в отношении родителей, усыновителей, опекунов или попечителей несовершеннолетних, если они не исполняют или ненадлежащим образом исполняют свои обязанности по воспитанию, обучению или содержанию несовершеннолетних, либо отрицательно влияют на их поведение, либо жестоко обращаются с ними.

Тема 8. Восстановительные подходы в социально-педагогической профилактике правонарушений несовершеннолетних

Принципы построения профилактической работы, основанной на восстановительных подходах. Методы восстановительного правосудия в профилактике противоправного поведения несовершеннолетних. Взаимодействие комиссий по делам несовершеннолетних и учреждений образования, основанное на методах восстановительного правосудия.

Понятие и сущность программ примирения. Основные формы программ примирения: семейные конференции, общественные и школьные конференции, круги заботы. Роль социального педагога в организации круга заботы, основные функции ведущего круга заботы. Программы примирения, основанные на включении подростка в коллектив. Роль социального педагога в разработке программ примирения, восстановление регуливающей роли семьи. Примирение внутри семьи, возобновление эмоциональной привязанности между членами семьи и обязательств подростка по

отношению к ней. Опыт внедрения модели профилактики преступлений несовершеннолетних, основанной на восстановительных подходах.

Традиционная система работы с подростками, склонными к совершению противоправных действий, не всегда приводит к желаемому результату. Страх перед наказанием не удерживает подростка от соблазна переступить закон. Подростки часто попадают в сложные и опасные ситуации, вступают в конфликты, которые приводят к серьёзным правонарушениям. Из таких ситуаций подростку трудно выйти самому - нелегко справиться с последствиями, загладить свою вину. Им нужна помощь, которую может оказать программа примирения.

Подобные программы практикуются во всём мире уже более тридцати лет, но лишь недавно они пришли в практику работы учреждений общего среднего образования Республики Беларусь.

Первые шаги сделаны в Октябрьском районе г. Минска в рамках реализации экспериментального проекта «Разработка и апробация в Октябрьском районе г. Минска модели профилактики правонарушений и безнадзорности детей на основе внедрения восстановительных подходов» (авторы: А.А. Ананенко, Е.А. Герасименко, Н.М. Немкевич), где была внедрена инновационная модель профилактики, основанная на принципах восстановительного подхода:

1. Передача ответственности за разрешение конфликтной ситуации самим участникам ситуации.
2. Акцент на заглаживании вреда, причиненного конфликтной ситуацией всем ее участникам.
3. Выработка ответственного отношения участников конфликтной ситуации к своей жизни и своим поступкам.
4. Восстановление нарушенных конфликтной ситуацией отношений и социальных связей.

Программы примирения помогают разрешить конфликтные ситуации, способствуют налаживанию диалога, поддерживают конструктивный способ решения проблем. Служба примирения работает в единой системе с советом профилактики, социальным педагогом, психологом и другими специалистами, занимающимися проблемами отклоняющегося поведения подростков.

Становясь частью административной системы учреждения общего среднего образования служба согласовывает вопросы своей работы и отчитывается о её результатах перед директором или его заместителем. Руководитель службы, как правило, социальный педагог, который в рамках своих функциональных обязанностей руководит профилактической работой и вопросами разрешения конфликтных ситуаций в подростковой среде (но это может быть и любой педагогический работник).

В структуру программы входят не только специалисты, но наиболее авторитетные подростки, которые имеют позитивное влияние на своих

сверстников. Подбор подростков осуществляется на основе утвержденных в самом учреждении общего среднего образования критериев набора.

Структурно программы примирения в учреждении общего среднего образования могут быть оформлены:

- в качестве структурного подразделения социально-педагогической службы учреждения общего среднего образования;
- в качестве «воспитательного коллектива» (организационно, это может быть реализовано в рамках клуба, либо другой формы воспитательной работы);
- организационное оформление службы примирения в рамках школьного самоуправления.

Одной из важных задач школьных программ примирения является решение до совета профилактики вопроса о том, на каком уровне рассматривать конкретное «дело»: выбрать административный или же примирительный путь.

Школьные службы примирения являются одной из форм реализации восстановительного подхода к реагированию на конфликтные ситуации.

Сферы влияния школьной службы примирения:

1. Разрешение подростковых конфликтов .
2. Изменение традиций реагирования на конфликтные ситуации.
3. Профилактика школьной дезадаптации.
4. Включение школьного самоуправления в разрешение подростковых конфликтов.

Программа примирения – добровольная встреча нарушителя (обидчика) и пострадавшего (жертвы), организуется ведущим, для обсуждения вопросов по выходу из сложившейся ситуации и составлению примирительного договора. Такая программа может состояться, только тогда когда обе стороны согласны встретиться.

Формы работы Школьной службы примирения:

1. *Медиація* (программы примирения, программы по заглаживанию вреда).
2. *«Круги заботы»*. Круги заботы проводятся в случаях, когда фактически разрушена или отсутствует семья. В этой ситуации необходимо создавать некоторый эквивалент первичной социальной среды, поддерживающей ребенка. «Круги» могут проводить после прохождения соответствующего обучения как подростки - участники Службы примирения, так и куратор Службы.

3. *Семейные конференции* - это такая форма программы примирения, в которой семья совместно с ребенком берет ответственность за выход из сложившейся конфликтной ситуации и изменение его поведения.

Важным моментом при реализации данной схемы является желание подростка участвовать в реабилитационной программе. Практика показала, что около 70% программ примирения заканчиваются успехом: подписывается Примирительный договор, между конфликтующими сторонами устанавливаются равные отношения, виновники возмещают

пострадавшим ущерб. Подростки учатся договариваться и не повторять совершённых ошибок. Это позволяет службе добиться положительных результатов – разрешать трудные ситуации, с которыми до этого не могли справиться взрослые.

Таким образом, программы примирения могут стать эффективным элементом школьной системы профилактики девиантного поведения подростков.

Тема 9. Социальная дезадаптация детей и подростков и ее профилактика

Дезадаптация детей и подростков как социально-педагогическая проблема. Стадии дезадаптации несовершеннолетних. Основные модели социально-педагогической профилактики дезадаптации несовершеннолетних.

Причины школьной дезадаптации детей и подростков. Критерии оценки социальной ситуации развития педагогически запущенного ребенка. Характеристика личности педагогически запущенного ребёнка.

Педагогическое воздействие в процессе работы с педагогически запущенными детьми. Основные направления социально-педагогической профилактики школьной дезадаптации. Ранняя диагностика детей «группы риска». Консультационно-разъяснительная работа с родителями, педагогами. Мобилизация воспитательного потенциала среды, работа с контактными группами несовершеннолетнего, работа с семьей. Технологии социально-педагогической работы с педагогически запущенными детьми.

Факторы и причины социальной дезадаптации подростков. Критерии оценки социальной ситуации развития социально запущенного ребенка. Характеристика личности социально запущенного ребёнка. Особенности педагогического воздействия в процессе работы с социально запущенными подростками. Формирования социально позитивно ориентированной личности. Технологии социально-педагогической работы с педагогически запущенными детьми.

Межведомственное взаимодействие в деятельности по профилактике дезадаптации несовершеннолетних.

Социальная адаптация - сложный процесс, осуществляемый в различных сферах жизнедеятельности человека. Адаптация является одной из составляющих социализации. В переводе с латинского (*adaptio - приспосаблию*) она означает «прилаживание организма и его функций, органов, клеток с условиями среды». Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности системы органов и психологической организации индивида при изменившихся условиях жизни. Как процесс она означает приспособление личности или социальной группы, попавшей в трудную ситуацию в реальной среде к этой среде.

По мнению А.В. Мудрика, адаптация представляет собой устойчивую модель поведения в определенных условиях и ситуациях.

Социальная адаптация - это активное приспособление человека к условиям социальной среды путем усвоения норм, ценностей, стилей поведения, принятых в обществе. С позиции М.А. Галагузовой, социальная адаптация ребенка есть процесс активного приспособления его к условиям социальной среды; вид взаимодействия ребенка с социальной средой.

Социальная адаптация может быть *активной* (когда личность стремится воздействовать на новую для нее социальную среду) и *пассивной* (если личность не оказывает влияния на окружающую среду, а подчиняется ее нормам, гласным и негласным правилам).

Содержанием адаптации и, вместе с тем, показателем ее успешности является усвоение ребенком норм, правил. *Содержание процесса адаптации* включает следующие компоненты:

- принятие норм, ценностей и установок новой социальной среды (группы, коллектива, социальной организации, территориальной или национальной общности);
- приспособление к новым формам социального взаимодействия (формальным и неформальным связям, семейным, производственным отношениям и т.д.);
- освоение новых форм деятельности.

Адаптация протекает под влиянием внушения и осознания личностью необходимости (или потребности) в принятии новых ценностных установок и поведения. Показателем успешной адаптации является высокий социальный статус личности в данной среде, ее удовлетворенность этой средой.

Результаты адаптации носят различные формы (от позитивных до негативных) для статусного и индивидуального состояния личности. Так, конкретными формами процесса адаптации, его конечными результатами являются: снижение (или повышение) социального статуса личности (или группы); социальная мобильность (разной направленности); определенное морально- и социально-психологическое состояние (от полного комфорта до полного дискомфорта). В любом случае итогом адаптации выступает принятие адаптирующимся индивидом (или социальной группой) определенной социальной роли.

Сложность механизма адаптации связана с взаимодействием двух систем - личности индивида и социальной среды. Эффективность и конечный результат адаптации определяются объективными показателями достижений индивида и субъективной удовлетворенности им своими достижениями в условиях данной социальной среды.

Социальная дезадаптация - это процесс утраты социально значимых качеств, препятствующих успешному приспособлению индивида к условиям социальной среды. Актуальность проблемы дезадаптации подростков связана с резким увеличением девиантного поведения в этой возрастной группе. Социальная дезадаптация проявляется в широком перечне отклонений в поведении подростка: дромомания (бродяжничество), ранняя алкоголизация,

токсикомания и наркомания, противоправные действия, нарушения морали. Подростки переживают болезненное взросление - разрыв между взрослым и детским периодом - создается некая пустота, которую надо чем-то заполнить. Они легко переходят границу моральных и правовых норм. Соответственно, *социальная дезадаптация* проявляется в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.

Социальная дезадаптация имеет биологические, личностно-психологические и психопатологические корни, тесно связана с явлениями семейной и школьной дезадаптации, являясь ее следствием. Социальная дезадаптация - явление многогранное, в основе которого лежит множество факторов:

1. *Индивидуальные факторы*, действующие на уровне психофизиологических предпосылок. Затрудняют социальную адаптацию индивида: тяжелые или хронические соматические заболевания, врожденные уродства, нарушения двигательной сферы, нарушения и снижение функций сенсорных систем, несформированность высших психических функций и т.д.

2. *Психолого-педагогические факторы*, проявляющиеся в дефектах школьного и семейного воспитания. Выражаются в отсутствии индивидуального подхода к подростку на уроке, неадекватности предпринимаемых педагогами воспитательных мер, несправедливом, грубом, оскорбительном отношении учителя, занижении оценок, отказе в своевременной помощи при обоснованном пропуске занятий, в непонимании душевного состояния учащегося. Сюда же относятся тяжелый эмоциональный климат в семье, алкоголизация родителей, настроенность семьи против школы, школьная дезадаптация старших братьев и сестер. Подростки испытывают затруднения в саморегуляции не столько на когнитивном (познавательном), сколько на аффективном и волевом уровне. То есть различные поступки и асоциальные проявления у них связаны не столько с незнанием, непониманием или неприятием общепринятых социальных норм, сколько с неспособностью тормозить себя, свои аффективные вспышки или противостоять влиянию окружающих.

3. *Социально-психологические факторы*, раскрывающие неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе. Одной из важных социальных ситуаций для личности подростка является школа как целая система значимых для подростка отношений. Под определением школьной дезадаптации подразумевается невозможность адекватного школьного обучения соответственно природным способностям, также адекватного взаимодействия подростка с окружением в условиях индивидуальной микросоциальной среды, в которой он существует.

4. *Личностные факторы*, которые проявляются в активном избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, в личных ценностных ориентациях и личной

способности к саморегулированию своего поведения. При этом асоциальное и противоправное поведение индивида может быть обусловлено дефектами системы внутренней регуляции на любом - когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом - уровне.

5. Социальные факторы: неблагоприятные материально-бытовые условия жизни, определяющиеся социальными и социально-экономическими условиями общества. Отмечается недоступность всем подросткам многих форм обучения, сокращение числа учебных заведений, мест отдыха для подростков. Социальная запущенность характеризуется прежде всего низким уровнем развития профессиональных намерений и ориентаций, полезных интересов, знаний, навыков, активным сопротивлением педагогическим требованиям и требованиям коллектива, нежеланием считаться с нормами коллективной жизни.

Если проблемы подростка не решаются, то они углубляются, приобретают комплексность, то есть такой несовершеннолетний имеет несколько форм проявления дезадаптации. Именно такие подростки составляют особо тяжелую группу социально-дезадаптированных. Однако социальная дезадаптация — процесс обратимый, поэтому можно не только предупреждать отклонения в социальном развитии детей и подростков, но и управлять процессом ресоциализации социально дезадаптированных детей и подростков.

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

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

Под *школьной дезадаптацией* подразумевается совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным. Термином «школьная дезадаптация» («школьная неприспособленность») фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения. К числу основных первичных внешних признаков относят физиологические проявления затруднений в учебе и различные нарушения школьных норм поведения. Наибольший риск представляет момент поступления ребенка в школу и период первичного усвоения требований, предъявляемых новой социальной ситуацией.

На *физиологическом уровне* дезадаптация проявляется в повышенной утомляемости, сниженной работоспособности, импульсивности, неконтролируемом двигательном беспокойстве (расторможенности) либо заторможенности, нарушениях аппетита, сна, речи (заикание, запинки). Нередко наблюдаются слабость, жалобы на головные боли и боли в животе, гримасничанье, дрожание пальцев рук, обгрызание ногтей и другие навязчивые движения и действия, а также говорение с самим собой, энурез.

На *познавательном и социально-психологическом уровне* признаками дезадаптации являются неуспешность учения, негативное отношение к школе (вплоть до отказа посещать ее), к учителям и одноклассникам, учебная и игровая пассивность, агрессивность по отношению к людям и вещам, повышенная тревожность, частая смена настроения, страх, упрямство, капризы, повышенная конфликтность, чувства неуверенности, неполноценности, своего отличия от других, заметная уединенность в кругу одноклассников, лживость, заниженная либо завышенная самооценка, сверхчувствительность, сопровождаемая плаксивостью, чрезмерной обидчивостью и раздражительностью.

Причинами формирования дезадаптивных состояний в развитии ребенка могут служить:

- невозможность обучения ребенка по программе, неадекватной его способностям; психофизиологические и физические особенности развития; несоответствие этим особенностям темпа учебной работы;
- экстенсивный характер учебных нагрузок;
- преобладание отрицательной оценочной стимуляции и возникающие на этой основе “смысловые барьеры” в отношениях ребенка с педагогами;
- конфликтный характер отношений в семье, формирующийся на основе школьных успехов ребенка.

Основные компоненты школьной дезадаптации:

1. *Когнитивный компонент*, проявляющийся в неуспешности обучения по программе, соответствующей возрасту и способностям ребёнка. Включает такие формальные признаки, как хроническая неуспеваемость, второгодничество, и качественные признаки типа недостаточности знаний, умений и навыков.

2. *Эмоциональный компонент*, проявляющийся в нарушении отношения к обучению, учителям, жизненной перспективе, связанной с учебой.

3. *Поведенческий компонент*, показателями которого выступают повторяющиеся трудно корригируемые нарушения поведения: патохарактерологические реакции, антидисциплинарное поведение, пренебрежение правилами школьной жизни, школьный вандализм, девиантное поведение.

Симптомы школьной дезадаптации могут отмечаться у абсолютно здоровых детей, а также сочетаться с различными нервно-психическими заболеваниями. При этом школьная дезадаптация не распространяется на нарушения учебной деятельности, вызванные задержкой психического развития, грубыми органическим расстройствами, физическими дефектами, нарушениями органов чувств.

Основные *факторы* школьной дезадаптации:

1) *природно-биологические*:

- соматическая ослабленность ребёнка;
- нарушение формирования отдельных анализаторов и органов чувств;
- нейродинамические расстройства, связанные с психомоторной заторможенностью, эмоциональной неустойчивостью (гипердинамический синдром, двигательная расторможенность);
- функциональные дефекты периферийных органов речи, ведущие к нарушению развития школьных навыков, необходимых для овладения устной и письменной речью;
- легкие когнитивные расстройства (минимальные мозговые дисфункции, астенические и цереброастенические синдромы).

2) *социально-психологические*:

- социально-семейная педагогическая запущенность ребёнка, неполноценное развитие на предыдущих этапах развития, сопровождаемые нарушениями формирования отдельных психических функций и познавательных процессов, недостатками подготовки ребёнка к школе;
- психическая депривация (сенсорная, социальная, материнская и др.);
- личностные качества ребёнка, сформированные до школы: эгоцентризм, аутичноподобное развитие, агрессивные тенденции и др.;
- неадекватные стратегии педагогического взаимодействия и обучения.

Е.В. Новикова предлагает следующую *классификацию форм школьной дезадаптации*, характерной для младшего школьного возраста.

1. Дезадаптация вследствие *недостаточного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности*. Причины этого могут заключаться в недостаточном интеллектуальном и психомоторном

развитии ребенка, в невнимании со стороны родителей или учителя к тому, как ребенок овладевает учебой, в отсутствии необходимой помощи.

2. Деадаптация вследствие *недостаточной произвольности поведения*. Низкий уровень самоуправления затрудняет овладение как предметной, так и социальной сторонами учебной деятельности. На уроках такие дети ведут себя несдержанно, не выполняют правила поведения. Эта форма деадаптации чаще всего является следствием неправильного воспитания в семье: или полного отсутствия внешних форм контроля и ограничений, которые подлежат интериоризации (стили воспитания «гиперопека», «кумир семьи»), или вынесения средств контроля вовне («доминирующая гиперпротекция»).

3. Деадаптация как следствие *невозможности приспособиться к темпу школьной жизни*. Этот тип нарушения чаще встречается у соматически ослабленных детей, у детей со слабым и инертным типами нервной системы, нарушениями органов чувств. Сама деадаптация возникает в том случае, если родители или учителя игнорируют индивидуальные особенности таких детей, не выдерживающих высоких нагрузок.

4. Деадаптация как результат *деинтеграции норм семейной общности и школьного окружения*. Этот вариант деадаптации возникает у детей, не имеющих опыта идентификации с членами своей семьи. В этом случае они не могут образовать настоящие глубокие связи с членами новых общностей. Во имя сохранения неизменного Я они с трудом вступают в контакты, не доверяют учителю. В других случаях результатом невозможности разрешить противоречия между семейным и школьным МЫ является панический страх расставания с родителями, желание избежать школы, нетерпеливое ожидание конца занятий (т.е. то, что обычно называют школьным неврозом).

Профилактика школьной деадаптации – залог успешного обучения в школе. Проблема школьной деадаптации является междисциплинарной областью взаимодействия в реадaptационном процессе, предметом внимания целого ряда специалистов, работающих в образовательном учреждении. Система работы по профилактике школьной деадаптации учащихся должна включать:

1. Психолого-педагогическое *сопровождение* учащихся, которое представляет собой деятельность, направленную на создание социальных психолого-педагогических условий, способствующих предупреждению школьной деадаптации, успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся включает: изучение личности учащегося; создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности обучения; непосредственную психолого-педагогическую помощь ребенку.

Приоритетным направлением является профилактическая работа с детьми по предупреждению социально-психологических (проблемы социальной деадаптации), личностных (неуверенность в себе, высокая

тревожность, неадекватная самооценка, низкая учебная мотивация и т.д.), познавательных (недоразвитие отдельных психических процессов – восприятия, внимания, памяти, мышления, трудностей в обучении) проблем адаптационного периода.

2. Своевременное углубленное *диагностирование* пограничных нарушений, состояний риска в развитии учащихся. Диагностические исследования адаптационного периода осуществляются по следующим направлениям: изучение мотивационной сферы: школьная мотивация; изучение эмоционально-волевой сферы: самооценка, эмоционально-психологическое состояние, произвольность деятельности и саморегуляция, школьная тревожность; изучение интеллектуальной сферы: восприятие, внимание, память, мышление; изучение школьно-значимых психофизиологических функций: фонематический слух, артикуляционный аппарат, моторика, пространственная ориентация, координация движений; изучение предпосылок к учебной деятельности: педагогическая готовность; изучение социального статуса; изучение состояния здоровья. Комплексная диагностика позволяет в целом обеспечить междисциплинарный, многоуровневый подход к изучению ребенка.

3. Создание в образовательном учреждении *педагогической среды*, учитывающей особенности дезадаптивных детей: вариативные учебные планы, образовательные и коррекционно-развивающие программы, направленные на активную интеграцию учащихся в общеобразовательные школы; внутриклассная дифференциация, предусматривающая коррекцию в соответствии с уровнем школьной успешности детей, этапных целей и требований, объема и уровня сложности решаемых задач; групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с педагогами и специалистами (психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом), направленные на развитие и коррекцию школьно-значимых дефицитных функций, умений и навыков неспецифическими и специфическими методами; особые требования к самому учителю, который должен осознавать специфические трудности работы с дезадаптивными детьми и уметь создавать атмосферу повышенного внимания и заботы.

4. Освоение и внедрение в образовательный процесс *инновационных технологий*: здоровьесберегающей технологии; коррекционно-развивающего обучения; проектно-исследовательской деятельности; информационно-коммуникационной технологии.

Основными *направлениями* деятельности социального педагога по профилактике дезадаптивного поведения школьников являются:

1. ранняя диагностика детей «группы риска». Выделяют следующие группы детей, имеющих повышенный риск развития дезадаптивных форм нарушения поведения:

- дети, находящиеся на воспитании в семьях с различным уровнем социальной дезадаптации;
- дети с высокой наследственной отягощенностью психическими и психосоматическими заболеваниями;

- дети с гипердинамическим синдромом;
- дети, находящиеся в условиях депривации;
- 2. консультационно-разъяснительная работа с родителями, педагогами;
- 3. мобилизация воспитательного потенциала среды, работа с контактными группами несовершеннолетнего, в том числе семьей;
- 4. организация коррекционно-реабилитационной деятельности в зависимости от уровня дезадаптации, привлечение необходимых специалистов, обращение к помощи специализированных учреждений, центров, служб;
- 5. патронаж дезадаптированных несовершеннолетних;
- 6. разработка и реализация целевых программ и технологий, направленных на профилактику и коррекцию нарушений поведения.

Социально-педагогическая запущенность - состояние личности ребенка, которое проявляется в несформированности у него свойств субъекта деятельности, общения и самосознания и концентрированно выражается в нарушенном образе "Я". Это состояние обусловлено социально-педагогической ситуацией развития, характеризующейся неадекватной социальной активностью ребенка, с одной стороны, и дезинтегрирующим влиянием воспитательного микросоциума на процессы социализации и индивидуализации личности, - с другой.

Социальная запущенность формируется под десоциализирующим влиянием соответствующего фактора, который, преломляясь в конкретной ситуации развития ребенка, вызывает определенные деформации в нем.

Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности ребенка, его низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями. Социальная запущенность противоположна воспитанности, как определенному уровню развития социально значимых свойств и качеств личности, становясь тем самым основой трудновоспитуемости и социальной дезадаптации ребенка.

Внешними причинами социально-педагогической запущенности в детском возрасте являются дефекты семейного воспитания, на которое наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе, в частности дегуманизация педагогического процесса и семейного воспитания. *Внутренними причинами* возникновения и развития запущенности детей могут быть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка, генотип, состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, уровень активности во взаимодействии с окружающими.

Таким образом, социально-педагогическая запущенность возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка; окружающая микросреда, прежде всего родители и педагоги, отрицательно влияет на формирование личности

ребенка как субъекта собственной жизни; он не получает достаточной свободы для проявления своей активности во взаимодействии с предметной и социальной средой.

При определении *степени* социально–педагогической запущенности можно ориентироваться на следующие критерии:

- характер динамики запущенности (количественная, качественная, интегративная),
- выраженность признаков запущенности (неразвитость социально – коммуникативных качеств),
- низкая способность к социальной рефлексии,
- трудности в овладении социальными ролями,
- общая необразованность (необученность, неразвитость),
- уровень средовой адаптации (семья, школа, детский сад, неформальная группа сверстников)
- уровень овладения социально значимой деятельностью (ролевая игра, учение).

Латентная (легкая) степень запущенности характеризуется количественной динамикой, незначительными, трудно отличающимися от возрастных проявлений (кризисов) отклонениями в социальном и нравственном развитии ребенка. В нем как личности преобладают положительные свойства; отрицательные качества однородны по своему составу, т.к. вызываются влиянием какого – то одного доминирующего отрицательного фактора, чаще всего семейного; степень проявления признаков запущенности – слабая и средняя, характер проявления эпизодический, ситуативный. Ребенок хорошо чувствует себя в семье и пытается адаптироваться в группе сверстников. Отношение к учению не выраженное, обнаруживаются первые симптомы неуспешности из-за начинающегося проявления отставания в развитии психических процессов, отсутствия соответствующего возрасту уровня знаний, умений и навыков, недостатка социально опыта.

Начальная (средняя) степень – это углубление отклонений в социальном и нравственном развитии ребенка.

Выраженная степень запущенности – количественная динамика переходит в качественную. Положительные свойства личности, неподкрепляемые в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми и сверстниками, теряют свою глубину, проявляются все слабее. Признаки запущенности, демонстрируемые как внешние симптому поведения, наоборот, приобретают более зримый характер. Они формируются уже под влияние ряда факторов, проявляются разнопланово, в определенных ситуациях. Отношение к учебной деятельности равнодушно. Явно обнаруживается не самостоятельность ребенка в качестве субъекта деятельности, в силу которой он постепенно вытесняется из формальных детских общностей. Ухудшаются его отношения в семье.

Таким образом, социально – педагогическая запущенность возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и

индивидуализации личности ребенка. Окружающая микросреда, прежде всего родители и педагоги, отрицательно влияют на формирование личности ребенка как субъекта собственной жизни, он не получает достаточной свободы для появления своей активности во взаимодействии с предметной и социальной средой.

Психологическим механизмом социально–педагогической запущенности детей является гипербособление, которое выражается в усилении позиции «не такой, как все», психологическая незащищенность ребенка и связанные с ней защитные формы поведения, прежде всего агрессивные.

Черты социально-педагогической запущенности могут проявляться отчетливо, но могут и скрываться за внешне благополучным поведением. Педагогически запущенный ребенок является психически нормальным и физически здоровым, но не обладает знаниями и умениями, необходимыми для нормальной жизнедеятельности.

Следует также различать термины «трудные дети» и «педагогически запущенные дети». Все трудные дети являются педагогически запущенными. Но не все педагогически запущенные дети - трудные: многие относительно легко поддаются перевоспитанию, в отличие от нелегкого корректирования нарушений поведения трудных детей и подростков.

Социально-педагогическая запущенность включает в себя 3 компонента (Э.С. Заседателева):

Во-первых, отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности (неумелость, неуспешность, затрудненность), обусловленные тем, что индивидуальный опыт (житейские и другие навыки, знания и умения и их применение) этих детей неполноценны, искажены, противоречивы.

Во-вторых, отставание в развитии памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевых, нравственных свойств, черт и качеств личности. На эти отставания наслаиваются некоторые возрастные особенности - обостренное самолюбие, неустойчивость настроения, быстрая утомляемость, конфликтность.

В-третьих, отклонения искажения и противоречия в отношениях социально-педагогически запущенных к себе и своим возможностям, сверстникам, учителям, родителям, окружающим явлениям. Все это значительно затрудняет и искажает их учебную деятельность и поведение.

Большое значение в возникновении социально-педагогической запущенности играет социализация, то есть характер влияния факторов социализации на человека. Исходя из вышесказанного, можно обозначить *факторы*, обуславливающие педагогическую запущенность.

1. Общеизвестно, что решающее влияние на психическое развитие ребенка, его последующее поведение, отношения, общение с окружающими оказывается психологический микроклимат семьи. Там, где нет взаимной любви, доверия, привязанности, дружбы между родителями и детьми, дети растут тревожными, раздражительными, непослушными, дисгармоничными, жесткими и замкнутыми, несмотря на внешнюю тишину и порядок в семье.

Социальная позиция членов семьи, социальная обстановка, которая в ней царит, существенна тем, что в ней формируется тот первичный социальный опыт ребенка, на основе которого он потом воспринимает и оценивает окружающую действительность, формируется его избирательное отношение к влияниям жизни.

2. Второй фактор, влияющий на развитие педагогической запущенности - особенности взаимоотношений с учителями, который предъявляет требования по отношению запущенному ребенку в связи с их невыполнением, стыдит его перед всем классом, «засыпает» «двойками», ученик еще больше замыкается в себе, а его протест приобретает демонстративный характер.

3. Следующий фактор может быть обусловлен предыдущими. Отношение учителя к педагогически запущенному ученику порождает неблагоприятное положение его в классном коллективе. Постоянные конфликты с учителями, разрыв дружеских отношений с одноклассниками создают душевную пустоту и сознание; своего одиночества, заброшенности, которые побуждают педагогически запущенного учащегося пропускать занятия, искать поддержки, утешения и самоутверждения в асоциальных «дворовых» группировках. Это далеко не все факторы, которые определяют возникновение социально-педагогической запущенности.

Комплексная профилактика социально-педагогической запущенности – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей. *Общая* ранняя профилактика осуществляется за счет гуманизации и оптимизации целостного педагогического процесса, *специальная* – через работу с микросоциумом запущенного ребенка.

Программа организации *индивидуальной работы* с педагогически запущенным ребенком включает три основных направления помощи, которые основываются на коррекционных мероприятиях не только с ребенком, но и его окружением.

1. Изменение условий семейного воспитания ребенка:

- а) повышение психолого-педагогической грамотности родителей, культуры взаимоотношений;
- б) создание воспитывающей ситуации в семье, активное включение родителей в воспитательный процесс;
- в) индивидуальные консультации, помощь родителям в воспитании;
- г) контроль над организацией режима ребенка, устранение безнадзорности;
- д) помощь ребенку в организации деятельности ребенка, его общения в семье;
- е) меры по устранению нарушений семейного воспитания.

2. Совершенствование воспитательно-образовательной работы с классом:

- а) коррекция отношений педагога к ребенку, снятие психологических перегрузок;

- б) гуманизация межличностных отношений в детском коллективе,
- в) рационализация воспитательно-образовательной работы в классе;
- г) взаимодействие учителей и родителей в педагогическом процессе.

3. Помощь ребенку в личностном росте:

- а) организация психологического обследования ребенка и оказание ему необходимой психологической помощи;
- б) индивидуальная работа по сглаживанию недостатков интеллектуальной, нравственной, эмоционально-волевой сфер;
- в) включение ребенка в активную деятельность;
- г) преодоление демотивированности, негативной мотивации учения;
- д) организация успеха ребенка в условии школьной программы;
- е) руководство общением ребенка со сверстниками на основе опоры на положительные качества личности;
- ж) работа по формированию мотивации достижения.

Критериями эффективности системы профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей можно считать:

- изменение социально-педагогической ситуации развития запущенного ребенка, позитивные сдвиги в которой характеризуются повышением общего уровня гуманизации и оптимизации целостного педагогического процесса; изменением отношения к детям; улучшением психологического микроклимата; налаживанием воспитательного взаимодействия; созданием условий для проявления разносторонней активности детей, их устойчивыми успехами в деятельности и общении;
- снижение степени запущенности, которое качественно проявляется в гармонизации личности ребенка; развитии его субъектных свойств; изменении отношения к деятельности и ее большей результативности; улучшении межличностных отношений ребенка, позитивных сдвигах в социальном статусе, эмоциональном самочувствии и образе-Я; снижении педагогической трудности ребенка;
- повышение уровня его разносторонней активности, качественными изменениями которой является последовательный переход с уровня "социальной неготовности – неадекватности" к "социальной готовности – адекватности", т.е. выраженной субъектности.

Важнейшими условиями эффективности системы ранней профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей следует признать ее своевременное выявление и диагностику, гуманизацию целостного педагогического процесса и специальную подготовку педагогов и практических психологов к работе с запущенными детьми.

Тема 10. Суицидальное поведение и его социально-педагогическая профилактика

Суицидальное поведение несовершеннолетних: понятие, распространенность. Концепции формирования суицидального поведения. Типология суицидального поведения.

Мотивы, причины и поводы суицидального поведения у подростков: депривация, эксплозивность, самоустранение. Типы суицидальных действий и личности повышенного суицидального риска. Классификация суицидальных проявлений. Распознавание суицидальной опасности: индикаторы суицидального риска. Характеристика факторов повышенного суицидального риска. Характеристика антисуицидальных факторов.

Социально-психологическая диагностика склонности к суицидальному поведению. Формы и методы социально-педагогической профилактики суицидального поведения у детей и подростков.

Самоубийство (суицид) - это осознанное лишение себя жизни. Суицидальное поведение - понятие более широкое и помимо суицида включает в себя суицидальные покушения, попытки и проявления. К покушениям относят все суицидальные акты, не завершившиеся летально по причине, не зависящей от суицидента (обрыв веревки, своевременно проведенные реанимационные мероприятия и т.д.). Суицидальными попытками считают демонстративно-установочные действия, при которых суицидент чаще всего знает о безопасности применяемого им при попытке акта. К суицидальным проявлениям относят мысли, высказывания, намеки, не сопровождающиеся, однако, какими-либо действиями, направленными на лишение себя жизни.

А.Г. Амбрумова выделяет самоубийства (*истинные суициды*) и попытки самоубийства (*незавершенные суициды*). Бруксбэнк говорит о суициде и парасуициде. Автор определяет *суицид* как намеренное самоубийство, а *парасуицид* как акт намеренного самоповреждения, не приводящий к смерти.

Суицидальное поведение у детей до 13 лет - явление относительно редкое, но с 14-15-летнего возраста суицидальная активность резко возрастает, достигая максимума в 16-19 лет. Е. Шир и др. считают, что концепция смерти у ребенка приближается к концепции смерти взрослого лишь к 11-14 годам, т.е. только начиная с этого возраста ребенок по-настоящему осознает реальность и необратимость смерти, поэтому термин "суицид" и "суицидальное поведение" для раннего возраста малоприменимы.

Суицидальное поведение у детей и подростков, имея сходство с действиями взрослых, отличается возрастным своеобразием. Детям характерна повышенная впечатлительность и внушаемость, способность ярко чувствовать и переживать, склонность к колебаниям настроения, слабость критики, эгоцентрическая устремленность, импульсивность в принятии решения. Нередки случаи, когда самоубийство детей и подростков вызывается гневом, протестом, злобой или желанием наказать себя и других.

Большинство суицидальных действий в подростковом возрасте, будучи микросоциально обусловленными (отношения в семье, в школе и т.п.), направлены не на самоуничтожение, а на восстановление нарушенных социальных связей с окружающими. Поэтому в подростковом возрасте чаще всего речь идет не о "покушении на самоубийство", а лишь о применении

"суицидальной техники" для достижения той или иной первичной (несуицидальной) цели. Иногда суицидальное поведение у подростков определяется стремлением к временному "выключению" из ситуации. И в том и в другом случаях, несмотря на отсутствие суицидальных намерений, потенциальная опасность таких действий достаточно высока.

Э. Дюркгейм выделил четыре основных *мотива* суицидов: *альтруистический* и *эгоистический*, с одной стороны, *фаталистический* и *аномический* - с другой. Действительно, сознательный уход из жизни возможен во имя какой-то большой цели, убеждений, ради спасения людей и т.д. Такие поступки, совершаемые по альтруистическим мотивам, высоко оцениваются обществом. Однако в подростковом возрасте мотивы суицидальных действий чаще всего эгоистические. Э. Дюркгейм ввел понятие "аномия" - тип социально-психологической изоляции, наступающей при ослаблении связей, соединяющих индивида и его социальную среду. Аномическое самоубийство, по Дюркгейму, является результатом тяжелого разногласия между личностью и окружающей его средой.

Однако суицидальное поведение вызвано, как правило, не одним, а несколькими одновременно действующими и взаимодействующими мотивами, образующими развернутую систему мотивации действий и поступков человека. Мотивы могут быть осознанными, высшими (интересы, убеждения, стремления, страсти, идеалы), и неосознанными, низшими (установки, влечения и т.п.).

Суицидальное поведение у подростков бывает *демонстративным*, *аффективным* и *истинным*. По другой классификации выделяют следующие типы суицидального поведения подростков: *преднамеренное*, *неодолимое*, *амбивалентное*, *импульсивное* и *демонстративное* (Кондрашенко, 1999).

Подросток с любыми признаками суицидальной активности должен находиться под постоянным наблюдением взрослых, разумеется, это наблюдение должно быть неназойливым и тактичным.

Основными *мотивами* суицидального поведения у детей и подростков являются (Моховиков, 2001):

1. Переживание обиды, одиночества, отчужденности и непонимания.
2. Действительная или мнимая утрата любви родителей, неразделенное чувство и ревность.
3. Переживания, связанные со смертью, разводом или уходом родителей из семьи.
4. Чувства вины, стыда, оскорбленного самолюбия, самообвинения.
5. Боязнь позора, насмешек или унижения.
6. Страх наказания, нежелание извиниться.
7. Любовные неудачи, сексуальные эксцессы, беременность.
8. Чувство мести, злобы, протеста; угроза или вымогательство.
9. Желание привлечь к себе внимание, вызвать сочувствие, избежать неприятных последствий, уйти от трудной ситуации.
10. Сочувствие или подражание товарищам, героям книг или фильмов («эффект Вертера»).

А.Е. Личко к числу наиболее частых *причин суицидов* среди подростков относит:

- 1) потерю любимого человека;
- 2) состояние переутомления;
- 3) уязвленное чувство собственного достоинства;
- 4) разрушение защитных механизмов личности в результате употребления алкоголя, гипногенных психотропных средств и наркотиков;
- 5) отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство;
- 6) различные формы страха, гнева и печали по разным поводам.

А.А. Султанов, изучая причины суицидального поведения у практически здоровых подростков и юношей, выделил *три основные группы факторов*: 1) дезадаптация, связанная с нарушением социализации, когда место молодого человека в социальной структуре не соответствует уровню его притязаний; 2) конфликты с семьей, чаще всего обусловленные неприятием системы ценностей старшего поколения; 3) алкоголизация и наркотизация как почва для возникновения суицидальной ситуации и предпосылок для быстрой ее реализации.

Ввиду недостаточной ясности причин, факторов, механизмов суицидального поведения и его несомненной взаимосвязи с другими видами девиантного поведения, возможно использование комплексных программ реабилитации и реадaptации для людей, относящихся к «группам риска» развития суицидального поведения. Эти программы должны быть направлены на поддержание их общего тонуса, сохранение и развитие круга общения, установление новых контактов, являющихся мощным средством, удерживающим в жизни; а также развитие социальных навыков, отработку травматичных переживаний, личностный рост. Очевидно, что в таких программах нуждаются, прежде всего, самые уязвимые слои населения: дети и подростки.

Можно выделить два *основных направления* работы:

- оптимизация условий обучения и воспитания, способствующих полноценному развитию личности ребенка посредством воздействия на основные сферы межличностного взаимодействия учащихся (в первую очередь, семью, учебную группу - класс и педагогический коллектив) с целью оказания психолого-педагогической и социальной поддержки в плане предотвращения, устранения или ограничения негативных влияний ближайшего окружения на личность ребенка, процесс его развития;
- предупреждение, ранняя диагностика и коррекция нервно-психических расстройств, психосоматических заболеваний, аномалий психического и личностного развития учащихся.

Основная деятельность – психопрофилактическая. Главная цель данного направления состоит в устранении факторов, оказывающих патогенное влияние на психику ребенка, и использовании факторов, обладающих положительным, саногенным воздействием. Это, в первую очередь, оздоровление психосоциальной среды развития ребенка, то есть работа с родителями и педагогами. Необходимо оказание разносторонней

специализированной помощи родителям (коррекция воспитательских установок, нарушений в семейном общении), педагогам (проблемы профессионального, личностного порядка, предупреждение психоэмоциональных перегрузок). Особо следует выделить работу с «проблемными», социально неблагополучными семьями.

Для детей и подростков необходимо проведение групповых социотренингов, направленных на снятие синдрома тревожности, агрессивности, затруднений в общении, коррекции неадекватной самооценки, низкого социального статуса и других нарушений взаимоотношений со старшими, сверстниками. Практика показывает, что экзаменационные ситуации нередко являются причиной невротических срывов у детей, а в исключительных случаях и суицидальных попыток. Для преодоления негативных последствий так называемого «экзаменационного» стресса требуется осуществление превентивных мер по повышению стрессоустойчивости школьников, к числу которых относится, в частности, обучение их рациональным способам снятия психоэмоционального напряжения в проблемных ситуациях.

Уровни профилактики суицида в образовательной среде

1. *Общая профилактика.* Цель - повышение групповой сплоченности в школе (создание общих школьных программ психического здоровья, здоровой среды в школе; организация внеклассной воспитательной работы; разработка эффективной модели взаимодействия школы и семьи, а также школы и всего сообщества).

2. *Первичная профилактика.* Цель - выделение групп суицидального риска; сопровождение детей, подростков и их семей группы риска с целью предупреждения самоубийств (диагностика суицидального поведения; индивидуальные и групповые занятия по обучению проблем-разрешающего поведения, поиска социальной поддержки, ее восприятия и оказания, повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии; классные часы, круглые столы, стендовая информация).

3. *Вторичная профилактика.* Цель - предотвращение самоубийства (оценка риска самоубийства; оповещение соответствующего учреждения психического здоровья, запрос помощи; оповещение родителей; разбор случая со школьным персоналом).

4. *Третичная профилактика.* Цель - снижение последствий и уменьшение вероятности дальнейших случаев, социальная и психологическая реабилитация суицидентов (оповещение, возможность проконсультироваться с психологом, внимание к эмоциональному климату в школе и его изменению; глубинная психотерапевтическая коррекция, обеспечивающая профилактику образования конфликтно-стрессовых переживаний в дальнейшем).

Тема 11. Аддиктивное поведение несовершеннолетних и его социально-педагогическая профилактика

Аддиктивное поведение. Типология аддиктивного поведения детей и подростков. Основные этапы формирования, причины и факторы аддиктивного поведения. Роль семьи в формировании аддиктивного поведения. Характеристика созависимого поведения.

Помощь подросткам с зависимостями и их родственникам. Основные принципы работы с зависимыми.

Особенности социально-педагогической работы по профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних.

Групповые формы работы по профилактике зависимостей. Программа комплексной реабилитации зависимых и членов их семей.

Аддиктивное поведение (*addiction* – склонность) одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Характеризуется эмоциональными изменениями: установлением эмоциональных отношений, эмоциональных связей не с другими людьми, а с неодушевленным предметом или активностью. При формировании аддиктивного поведения происходит замена межличностных эмоциональных отношений проекцией эмоций на предметные суррогаты. Лица с аддиктивным поведением стараются реализовать свое стремление к интимности искусственным образом.

Выбор аддиктивной стратегии поведения обусловлен трудностями в адаптации к проблемным жизненным ситуациям: сложные социально-экономические условия, многочисленные разочарования, крушение идеалов, конфликты в семье и на производстве, утрата близких, резкая смена привычных стереотипов. Аддиктивная личность в своих попытках ищет свой универсальный и слишком односторонний способ выживания – уход от проблем. Подобный способ закрепляется в поведении человека и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью.

Средства аддикций подразделяются на следующие типы:

- психоактивные вещества (алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества);
- активность, включенность в процесс (хобби, игра, работа и т.д.);
- люди, другие предметы и явления окружающей действительности, вызывающие различные эмоциональные состояния.

Аддиктивное поведение как вид девиантного поведения личности имеет несколько *форм*:

- химическая зависимость (курение, токсикомания, наркозависимость, алкогольная зависимость);

– *нехимическая зависимость* – компьютерная зависимость, зависимость от интернета, видео- и азартных игр, трудоголизм, шопоголизм, сексуальная зависимость и т.п.;

– *нарушение пищевого поведения* (переедание, голодание, отказ от еды);

– *религиозно-деструктивное поведение* (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту).

Различные формы зависимого поведения имеют тенденцию сочетаться или переходить друг в друга, что доказывает общность механизмов их функционирования.

Зависимое поведение *полифункционально*, по мере развития зависимого поведения доминирующая функция меняется. *Функции зависимого поведения:*

- *Познавательная функция* (удовлетворение любопытства, изменение восприятия, расширение сознания).

- *Гедоническая функция* (получение удовольствия).

- *Психотерапевтическая функция* (релаксация при наличии стрессовых ситуаций или эмоционального напряжения; повышение уровня комфортности; снятие барьеров в поведении).

- *Компенсаторная функция* (замещение проблемного функционирования в сферах сексуальной жизни, общения, развлечений и др.).

- *Стимулирующая функция* (повышение продуктивности деятельности).

- *Адаптационная функция* (приспособление к группе сверстников, употребляющих наркотики).

- *Анестетическая функция* (избегание боли).

Разные психоактивные вещества оказывают различное влияние на человека, кроме того, каждый человек воспринимает их индивидуально, но какие-то специфические функции психоактивных веществ определяют их выбор конкретным человеком.

Основными критериями зависимого поведения принято считать следующие:

– Созерцательное, пассивное взаимоотношение с действительностью, поверхностное восприятие происходящего только на основе внешних признаков. Игнорирование сути явлений, цели поступков.

– Внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами.

– Стремление говорить неправду и уходить от ответственности в принятии решений.

– Предпочтение искусственной реальности, замена ею всех других ценностей, событий, явлений жизни, которые игнорируются. Использование бегства в искусственную реальность как основного метода решения проблем.

– Тревожность и агрессивность.

- Безуспешные попытки сократить пребывание в искусственной реальности, сопровождающееся чувством вины.
- Стереотипность, повторяемость поведения.
- "Туннельное" восприятие жизни, определенная узость и избирательность. Поглощение зависимостью всех сил, всей информации от жизни, что приводит к невозможности делать нечто, не связанное с зависимостью, полным устранением из действительности.
- Распад прежних отношений и связей, их агрессивное восприятие как "врагов", скрытность, лживость. Смена значимого окружения на новое, взаимодействие с которым осуществляется только для обеспечения выхода в искусственную реальность.

Факторы риска формирования предрасположенности к аддиктивному поведению:

- *Демографические факторы:* возраст, пол, национальность, раса, образование, занятость, доход семьи.
- *Макросоциальные факторы:* терпимость общества к психоактивным веществам; общественные дисфункции (например, преступность, связанная с наркотиками, высокий уровень их потребления); уровень общественной поддержки борьбы со злоупотреблением психоактивными веществами.
- *Социальные факторы:* доступность, мода, степень грозящей ответственности, влияние группы подростков.
- *Психосоциальные факторы:* семейные нарушения и дисфункции; семейное злоупотребление психоактивными веществами и нарушения эмоциональных взаимоотношений родителей; уровень поддержки положительных школьных установок; дисфункции школьной среды.
- *Психологические факторы:* тип акцентуации характера, привлекательность возникающих ощущений и их переживание, выработка гедонических установок, страх причинить себе реальный вред, отсутствие социальных интересов, стремление к самоутверждению.
- *Биологические и генетические факторы:* степень изначальной толерантности (индивидуальная непереносимость, высокая устойчивость), соматические заболевания, задержка психического развития, органические поражения мозга, гиперактивность и дефицит внимания, поиск новых ощущений, чувствительность к боли, алкоголизм у родителей и родственников.

Основным источником формирования аддиктивного поведения подростков является семья. Для деструктивных семей характерны:

- Особые способы самовыражения, основанные на компенсации своих отрицательных эмоций на членах семьи или самоутверждение за их счёт.
- Специфические способы решения проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности и общения.

— Обязательно наличие зависимостей и созависимостей, при которых любые проблемы, болезни, напряжение приводят к разрушению хрупкого равновесия в отношениях членов семьи.

Установлена взаимосвязь наличия зависимостей или созависимости у родителей и аддиктивного поведения у их детей. Эта связь может проявляться даже через поколение, приводя к развитию зависимостей у внуков людей с алкоголизмом или наркоманией. У многих людей с зависимостями они развились как последствия созависимости у них или их родителей.

Формированию почвы для развития аддиктивного поведения подростков способствуют следующие типы дисфункциональных семей:

- Неполная семья.
- Аморальная семья, для которой характерны алкоголизация, сексуальная распущенность или насилие.
- Криминогенная семья, члены которой имеют судимости или связаны с криминальным миром.
- Псевдоблагополучные семьи, которые не имеют видимых дефектов в структуре и зависимостей, однако в такой семье используются неприемлемые способы воспитания.
- Проблемные семьи, в которых происходят постоянные конфликты.

Основными *признаками* дисфункциональной семьи являются:

1. Отрицание проблем и поддержание иллюзий.
2. Вакуум интимности.
3. Замороженность правил и ролей.
4. Конфликтность во взаимоотношениях.
5. Недифференцированность "я" каждого члена ("Если мама сердится, то сердятся все").
6. Границы личности либо смешаны, либо наглухо разделены невидимой стеной.
7. Все скрывают секрет семьи и поддерживают фасад псевдоблагополучия.
8. Склонность к полярности чувств и суждений.
9. Закрытость системы.
10. Абсолютизирование воли, контроля.

Семейные проблемы становятся особенно явными по достижении ребёнком подросткового возраста. Требования и правила, установленные родителями, вызывают протест и стремление уйти из-под опеки. Обретение самостоятельности, избавление от контроля родителей являются одними из ведущих целей подростков. В процессе «бегства» из семьи место родителей занимает группа авторитетных сверстников. Эта группа становится новым источником жизненных правил, норм поведения, нравственных ориентиров и жизненных целей.

Созависимость - [патологическое](#) состояние, характеризующееся глубокой поглощённостью и сильной [эмоциональной](#), социальной или даже

физической зависимостью от другого человека. Чаще всего термин употребляется по отношению к родственникам и близким [алкоголиков](#), [наркоманов](#) и других людей с какими-либо [зависимостями](#), но далеко не ограничивается ими.

Созависимый человек, позволив поведению другого человека влиять на него, становится полностью поглощён тем, чтобы контролировать действия этого другого человека, и таким образом регулировать собственное состояние.

Для состояния созависимости типично:

- заблуждение, [отрицание](#), самообман;
- [компульсивные действия](#);
- [«замороженные» чувства](#);
- низкая [самооценка](#), ненависть к себе, [чувство вины](#);
- подавляемый [гнев](#), неконтролируемая [агрессия](#);
- давление и контроль за другим человеком, навязчивая помощь;
- сосредоточенность на других, игнорирование своих потребностей, [психосоматические заболевания](#);
- проблемы общения, проблемы в интимной жизни, замкнутость, депрессивное поведение, суицидальные мысли.

Поведенческие стратегии созависимых лиц, способствующие развитию аддиктивного процесса:

- чувство чрезмерной лояльности к аддикту;
- желание (искреннее) справиться с трудностями поведения аддикта;
- своеобразное чувство ответственности за то, что у кого-то развилась аддикция (на интуитивном уровне созависимые это понимают, и в какой-то степени они правы);
- стремление сохранить положение, впечатление о семье в обществе, респектабельность, предотвратить опасные ситуации (угрозу ухудшения социального положения из-за аддикции одного из членов семьи);
- желание не разрушать семью;
- желание смягчить агрессию аддикта;
- давление других людей (родственников, знакомых);
- избегание помощи извне (психологической, медицинской, и др.);
- отсутствие осознания болезни, характера ситуации;
- подсознательное желание быть незаменимым, необходимым для аддикта (это желание может превращаться в желание осуществлять контроль и власть).

Профилактика зависимого поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. *Условиями успешной профилактической работы* считают её комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно

важно в работе с активно формирующейся личностью, в частности, с подростками.

Эффективность профилактической работы в общеобразовательных учреждениях во многом зависит от ее координации. Профилактическая деятельность, ориентированная на педагогов, учащихся и их родителей, представляет собой целостную систему, координированно направленную на всех участников образовательного процесса.

Система профилактических и коррекционных мероприятий связана с созданием у подростков альтернативной мотивации по отношению к возникшим негативным потребностям, подведением их к обдуманному выбору. *Программа* помощи и поддержки подростков с аддиктивным поведением включает следующие мероприятия:

1. Групповые формы работы, которые открывают возможность формирования в актуальных для всех и каждого жизненных ситуациях получения нового опыта нормальных человеческих взаимоотношений, стимулируют вновь возникающие концепции «Я», новые модели идентификации; обеспечивают формирование чувства принадлежности к ближним, исключающего изоляцию в окружающей среде; защищенность от хронического стресса; расширение временных перспектив.

2. Индивидуальные формы работы, включающие коррекцию поведения и широкий диапазон воздействий - от групповых тренингов до интересной, предметной деятельности, профессионально ориентирующей, способствующей построению позитивного взаимодействия с окружающими, расширяющей контакты подростка с другими детьми и социумом.

3. Коррекция отношения к будущему за счет профессиональной ориентации и формирования установок на выбор карьеры под руководством квалифицированного специалиста через фиксацию и развитие личностных смыслов происходящих изменений в социальных отношениях, целенаправленное упорядочение своей деятельности, определение ближайших и отдаленных перспектив, выделение и осознание различных систем ценностей.

Профилактическая работа социального педагога осуществляется по следующим направлениям:

1. Изучение и выявление причин аддиктивного поведения детей и подростков.

2. Предупреждение развития асоциальной, криминальной и патологической направленности личности.

3. Организация специальной психологически и педагогически выверенной деятельности с подростками, входящими в группу риска.

4. Взаимодействие с другими специалистами и смежными социальными службами, участвующими в профилактическом социально-педагогическом процессе, для интеграции воспитательных усилий.

Тема 12. Социально-педагогическая профилактика пьянства и алкоголизма у детей и подростков

Понятие и виды пьянства и алкоголизма. Причины пьянства и алкоголизма. Пьянство как социальное явление: основные мотивы. Алкоголизм как медицинская категория: виды, последствия. Особенности возникновения и развития пьянства у подростков. Детский и подростковый алкоголизм.

Диагностические границы пьянства и алкоголизма. Стадии развития алкогольной зависимости. Социальные, психологические, биологические факторы пьянства и алкоголизма. Последствия пьянства и алкоголизма несовершеннолетних.

Организация деятельности социального педагога с детьми и подростками, склонными к употреблению алкогольных напитков. Профилактика алкоголизации в подростковой среде. Формы и методы социально-педагогической работы по предупреждению пьянства и алкоголизма у подростков.

Алкоголизм - это заболевание, обусловленное систематическим употреблением спиртных напитков; проявляется постоянной потребностью в опьянении, расстройством психической деятельности, соматическими и неврологическими нарушениями, падением работоспособности, утратой социальных связей, деградацией личности. В связи с этим алкоголизм является не только медицинской, но и социальной проблемой. Его социальные последствия, в отличие от медицинских, могут формироваться уже на стадии бытового пьянства.

Существуют различные классификации алкоголизма и пьянства, разработанные с учетом клинических, психологических, юридических и других критериев. Наиболее простой является следующая: 1-я группа – не употребляющие алкогольные напитки; 2-я группа – употребляющие умеренно (беспроблемное пьянство); 3-я группа – злоупотребляющие спиртным (появление проблем, связанных с пьянством, в семье или на работе), но без признаков алкогольной болезни; 4-я группа – больные алкоголизмом.

Алкоголизм возникает вследствие регулярного употребления спиртных напитков, однако, полностью сформировавшись, может продолжать развиваться и при воздержании от алкоголя. Алкоголизм характеризуется четырьмя синдромами, последовательное развитие которых определяет стадии болезни.

– *Синдром измененной реактивности*: изменение переносимости спиртных напитков, исчезновение защитных реакций при передозировке алкоголя, способность к систематическому употреблению спиртного и извращение его действия, амнезии на период опьянения.

– *Синдром психической зависимости*: влечение к опьянению - так называемое психическое обсессивное (навязчивое), психический дискомфорт

в трезвом состоянии и улучшение психических функций в состоянии опьянения.

– *Синдром физической зависимости*: физическая (неудержимая) потребность в опьянении, потеря контроля за количеством выпитого спиртного, проявления абстиненции, улучшение физических функций в состоянии опьянения.

– *Синдром последствий хронической интоксикации* в психической, неврологической, соматической сферах и в социальной деятельности.

Хронический алкоголизм – заболевание, обусловленное систематическим употреблением спиртных напитков и проявляющееся физической и психической зависимостью от алкоголя, формированием абстинентного синдрома и развитием признаков алкогольной деградации.

В течении алкоголизма выделяют 3 стадии:

I стадия (длительность от 1 года до 4-5 лет) характеризуется повышением толерантности (переносимости) к алкоголю, исчезновением рвотного рефлекса, возникновением психической зависимости с тягой к состоянию опьянения, снижением количественного контроля (передозировка принятого напитка), нарушением приобретенных ранее коммуникативных связей.

II стадия (длительность 5 - 15 лет) сопровождается развитием абстинентного (похмельного) синдрома и необходимостью повторного приема алкоголя для временного облегчения своего состояния. Продолжительность похмельного состояния постепенно нарастает, что приводит к возникновению различных форм пьянства. Наиболее частая – псевдозапойное пьянство (ложные запои), которое характеризуется возникновением запоев, зависящих от социально-психологических факторов (конец рабочей недели, зарплата, «встреча друзей» и т.д.) и оканчивающихся только в результате внешних обстоятельств (отсутствие денег, необходимость выхода на работу, активное противодействие окружающих и т.д.).

Появляются признаки алкогольной деградации: лживость, преуменьшение размеров своего пьянства, огрубение, появление «алкогольного юмора», снижением интереса ко всему, кроме выпивки, повышенная раздражительность и, как следствие этих черт, – профессиональная и социальная деградация, потеря семьи, работы.

Основными признаками II стадии являются: непреодолимое влечение к алкоголю, максимальное нарастание толерантности, утрата не только количественного, но и ситуационного контроля, появление соматоневрологических нарушений и алкогольных психозов.

III стадия (длительность 5 - 10 лет) характеризуется снижением толерантности к алкоголю, значительным ухудшением соматического состояния вследствие алкогольного поражения внутренних органов и выраженными неврологическими расстройствами, которые доходят до появления в состоянии абстиненции эпилептоподобных припадков и различных алкогольных психозов. Усиливаются черты социальной

деградации, интеллектуально-мнестические нарушения, развивается апатическое состояние, которое обычно принято обозначать как алкогольное слабоумие. Зависимость от алкоголя приобретает не столько психический, сколько биохимический характер.

Алкоголизм сопровождается постепенным изменением личности. Эмоциональные реакции больных характеризуются то благодушием и беспечностью, то легко возникающими раздражением, гневливостью, неприязненным и агрессивным отношением к окружающим, прежде всего к членам семьи. Лицам, страдающим алкоголизмом, свойственна бестактность, склонность к грубому юмору, хвастовство и лживость, пренебрежительное отношение к своим обязанностям. Изменение личности является частой причиной совершения различных преступлений.

Алкоголизм, формирующийся в детском и подростковом возрасте (до 18 лет), обычно называют *ранним алкоголизмом*. У детей и подростков алкоголизм, в отличие от взрослых, имеет ряд характерных *особенностей*:

- быстрое привыкание к спиртным напиткам (это объясняется анатомо-физиологическим строением детского организма);
- злокачественное течение болезни (в подростковом возрасте организм находится в стадии формирования и устойчивость центральной нервной системы к действию алкоголя снижена, вследствие чего происходят глубокие и необратимые процессы ее разрушения);
- принятие ребенком больших доз алкоголя (принятие алкоголя детьми не одобряется обществом, поэтому подростки, как правило, пьют тайком, обычно без закуски, принимая всю дозу одновременно);
- быстрое развитие запойного пьянства (для подростков становится нормой пить по любому поводу, при этом в состоянии легкого опьянения они начинают чувствовать себя неуверенно);
- низкая эффективность лечения.

Анатомо-физиологические особенности организма в период возрастных кризов, пубертатный период являются своеобразной благоприятной почвой, на которой алкоголь может обусловить быстрое развитие болезни. Большое значение имеет степень алкоголизации и формы употребления спиртных напитков, в частности, частота, дозы, концентрация алкоголя, реакция организма на его прием.

Основными психологическими механизмами употребления алкоголя в детском, подростковом и юношеском возрасте считают психологическое подражательство, уменьшение или снятие астенических проявлений (состояний) и деформацию личности со склонностью к употреблению спиртных напитков. Выделяют несколько *этапов* в развитии алкоголизма в этих возрастных группах:

1) на *первом*, начальном этапе происходит своеобразная адаптация (привыкание) к алкоголю. Большое значение при этом имеет микросоциальная среда, особенно семья, школа, сверстники. Продолжительность этого периода составляет до 3-6 мес.;

2) *второй* этап характеризуется относительно регулярным приемом спиртных напитков. Растут доза, кратность приема алкоголя. Меняется поведение подростка. Данный период продолжается до 1 года. Считается, что прекращение употребления алкоголя в этот период может дать хороший терапевтический результат;

3) на *третьем* этапе развивается психическая зависимость, которая может длиться в течение нескольких месяцев или лет. Подросток сам является активным пропагандистом приема алкогольных напитков в любое время, в любых количествах и любого качества. Теряется количественный и ситуационный контроль. Толерантность к этанолу возрастает в 3-4 раза. Появляются многодневные, недельные, иногда постоянные употребления спиртных напитков, это начальная стадия хронического алкоголизма;

4) *четвертый* этап определяется как хроническая стадия болезни. Сформирован абстинентный синдром, преимущественно с преобладанием психического компонента. Иногда абстинентный синдром выражен слабо в форме вегетативно-соматических нарушений. Абстиненция менее продолжительна, чем у взрослых, наступает после приема больших доз алкоголя;

5) на *пятом* этапе развитие алкоголизма соответствует закономерностям, описанным для взрослых. Существенным отличием является быстрое формирование слабоумия (деменции). Дети, страдающие алкоголизмом, быстро опускаются, становятся асоциальными, грубыми, дисфоричными, сексуально расторможенными, интеллектуально деградированными, с грубыми нарушениями памяти и эмоций.

Алкоголизм у подростков формируется в среднем в течение 3-4 лет. Абстинентный синдром появляется спустя 1-3 года после начала постоянного употребления алкоголя.

Основные технологии и методы профилактики алкоголизма:

1. Формирование мотивации на здоровый образ жизни. Учеными установлено, что настрой человека на позитивное отношение и здоровый образ жизни более эффективно, чем запугивание последствиями употребления алкоголя.

2. Формирование мотивации на поддержку. Каждый человек должен иметь возможность поделиться своим несчастьем или наоборот счастьем с другими и получить значимую поддержку. Важно научить людей помогать другим и знать, что в случае необходимости к ним тоже придут на помощь. Люди, у которых есть поддерживающие друзья (семья, друзья, коллеги) легче справляются со стрессами без употребления алкоголя и могут эффективно решать задачи.

3. Развитие защитных факторов здорового и социально-эффективного поведения. Люди, имеющие поведенческие стратегии и развитые личностные, физические, психические ресурсы, более устойчивы к стрессам и у них меньше вероятность формирования алкогольной зависимости.

4. Предоставление знаний и навыков в области противодействия употреблению алкоголя у школьников, родителей, учителей и др.

Достаточные знания о вредном воздействии алкоголя и способах отказа от его употребления ведут к формированию здорового образа жизни.

5. Настрой на здоровый образ жизни уже принимающих алкоголь людей. Для того чтобы настроить пьющего человека на здоровый образ жизни, необходимо сформировать у него активное желание, решимость и готовность вести здоровый образ жизни.

6. Поощрение человека делающего первые шаги бросить пить. Формирование стремления на прекращение употребления алкоголя.

7. Разработка альтернативных программ досуга людей.

1.1 *Основные направления социально-педагогической деятельности с подростками, склонными к употреблению алкоголя:*

1. Деятельность по *повышению уровня социальной адаптации* школьников, склонных к употреблению спиртных напитков, посредством их личностного развития.

2. Деятельность по *профилактике алкоголизма*, включающая противоалкогольное обучение и воспитание школьников с целью формирования у них отрицательного отношения к употреблению алкоголя.

3. Деятельность по *социальной реабилитации* школьников, имеющих алкогольную психическую или физическую зависимость.

4. Деятельность по *просвещению родителей* с целью оздоровления семьи, ее быта и культуры взаимоотношений между ее членами.

5. *Посредническая* деятельность между школьниками и окружающим их социумом по преодолению явлений дезадаптации.

Социально-педагогическая деятельность при профилактике алкоголизма предусматривает выполнение социальным педагогом следующих основных функций:

- *диагностическая* - нацелена на ликвидацию факторов риска приобщения школьников к спиртному, реализуется путем сбора информации о ребенке, склонном к употреблению алкоголя; изучение и оценивание разных особенностей его личности; выявление информации о семье школьника; изучение источников негативного влияния на ребенка и устойчивости его к этому влиянию; определение алкогольных лидеров; изучение негативных факторов провоцирующих алкоголизацию ребенка; изучение влияния на школьника микросреды. Сбор информации происходит посредством опроса самого подростка, его родителей, классного руководителя, при необходимости других значимых для ребенка людей. Результатом реализации этой функции является постановка социального диагноза развития ребенка и определение конкретных задач социально-педагогической деятельности;

- *прогностическая* - заключается в том, что на основе поставленного диагноза разрабатывается комплексная социально-педагогическая программа деятельности со школьником, склонным к алкоголизму, которая предусматривает этапные изменения и конечный результат социальной адаптации, коррекции и реабилитации;

- *образовательно-воспитательная*, предусматривающая отбор содержания социально-педагогической деятельности, а так же методов ее осуществления; определение тех или иных социально значимых качеств, которые должны быть воспитаны у ребенка в процессе его социальной реабилитации; обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и взрослых; восполнение пробелов воспитания и образования ребенка, употребляющего спиртные напитки, формирование социальных умений и навыков, необходимых для преодоления проблемы;

- *правозащитная*, обеспечивающая правовую основу социально-педагогической деятельности, предусматривающей как соблюдение, так и защиту прав школьника;

- *организаторская* - обусловлена тем, что социально-педагогическая деятельность со школьниками, склонными к алкоголизму, требует участия и скоординированности действий разных специалистов в зависимости от глубины проблемы; создает условия для проведения свободного времени и досуга; организации социально значимой деятельности детей и взрослых, общественности в решении задач социально-педагогической помощи, в поддержке воспитания и развития школьника, склонного к алкоголизму;

- *коммуникативная* - заключается в том, что в ходе реализации социально-педагогической деятельности возникает необходимость установления множества контактов между ее участниками с целью обмена информацией;

- *предупредительно-профилактическая* - обеспечивает закрепление полученных положительных результатов и предотвращает возможность появления рецидивов пьянства и алкоголизма, что достигается социальным патронажем подопечных и оперативным реагированием в экстремальной ситуации.

Тема 13. Социально-педагогическая профилактика наркотической зависимости у детей и подростков

Наркомания и токсикомания как формы девиантного поведения. Причины наркомании и токсикомании: социальные, психологические, биологические. Понятие психической и физической зависимости наркоманов.

Факторы формирования наркотической зависимости у несовершеннолетних. Мотивация первичного употребления наркотических веществ.

Деятельность социальных институтов общества и социальных служб по профилактике и преодолению наркомании и токсикомании. Отечественный и зарубежный опыт.

Профилактика наркотизации в подростковой среде. Организация деятельности социального педагога с подростками, склонными к употреблению наркотических веществ. Методы и формы профилактической работы с детьми, употребляющими или склонными к употреблению наркотических веществ.

Термин «наркомания» происходит от греческих слов *narke* (оцепенение, онемение) и *mania* (безумие, страсть, влечение) - пристрастие к употреблению наркотиков, приводящее к тяжелым нарушениям физических и психических функций. *Наркомания* – группа заболеваний, которые проявляются влечением к постоянному приему в возрастающих количествах наркотических средств, вследствие стойкой психической или физической зависимости от них с развитием абстиненции после прекращения их приема.

Наркотики – это такие химические вещества синтетического или растительного происхождения, лекарственные средства, которые оказывают особое, специфическое действие на нервную систему, весь организм человека.

Комитет Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) определяет наркоманию как состояние, характеризующееся неотвратимой потребностью в наркотике, добыванием его всевозможными средствами, стремлением к постоянному повышению доз, приводящему к физической и моральной деградации личности и вредным для общества социальным последствиям.

К критериям наркотической зависимости относятся следующие явления: непреодолимая потребность принимать психоактивное вещество, снижение контроля над его употреблением, безуспешные попытки (даже при желании) уменьшить дозу принимаемого вещества, повышение дозы за счет появления реакции привыкания к наркотику и снижения эффекта наслаждения от его действия. При регулярном приеме наркотических веществ формируются два типа зависимости: сначала психическая, а через какое-то время – физическая.

Психическая зависимость – эмоциональное состояние, связанное с настоятельной потребностью в наркотике либо для получения желаемых ощущений, либо для устранения явлений психического дискомфорта.

Физическая зависимость – состояние особой перестройки всей жизнедеятельности организма человека в связи с систематическим употреблением наркотических или других психоактивных веществ. Одним из признаков физической зависимости является появление так называемого состояния отмены, или «ломки», когда в организм не поступает определенная доза вещества и, соответственно, первоначальный эффект наслаждения от его приема снижается, наркотик принимается для поддержания «нормальной» жизнедеятельности.

Употребление наркотических веществ стало серьезной молодежной проблемой, которая характеризуется:

- массовым увеличением злоупотребления наркотическими препаратами среди детей и подростков, причем у подростков влечение к наркотику очень долго остается психическим;
- «омоложением» контингента лиц, употребляющих наркотические средства, до возраста 13-14 лет;
- распространением более опасных форм употребления наркотических веществ (например, внутривенные инъекции) в группе;

- переходом от «легко доступных» психоактивных веществ, таких как транквилизаторы, барбитураты, препараты конопли, к таким дорогостоящим наркотикам, как кокаин, героин, «экстази», наносящим более разрушительное действие на организм подростков, вызывающим быстрое привыкание к наркотикам и приводящим к деградации личности;

- широким распространением «наркокультуры», которая подогревает любопытство подростков относительно действия наркотических веществ;

- изменением социального статуса подростков, начинающих употреблять наркотические препараты. Если ранее это были дети из неблагополучных семей, где ведущими были такие асоциальные факторы, как пьянство или криминальность родителей, жестокие внутрисемейные отношения, то на сегодняшний день число наркоманов пополняется подростками из благополучных семей с высоким достатком. Существующая в этих семьях финансовая свобода подростка, невысокие морально-этические нормы приводят к формированию особой молодежной субкультуры, в которой ведущей ценностью становится свободное времяпрепровождение, а наркотики выступают атрибутом определенного стиля жизни.

Выбор в пользу приема наркотиков обусловлен трудностями в адаптации к жизненным проблемным ситуациям: сложные социально-экономические условия, многочисленные разочарования, крушение идеалов, конфликты в семье, утрата близких, резкая смена привычных стереотипов. Существуют так называемые факторы риска, способствующие возникновению зависимого поведения.

Факторы риска на уровне общества в целом:

- неблагополучная социально-экономическая ситуация;
- возрастание активности криминальных наркоструктур на региональном и международном уровнях;
- доступность психоактивных веществ;
- массовая культура;
- социокультурные особенности.

Факторы риска на межличностном уровне:

- использование психоактивных веществ родителями, торерантное отношение к наркотикам и алкоголю в семье;
- неблагополучные семьи, дисфункциональные семьи с неправильным воспитанием, дисгармоничными отношениями;
- конфликты в семье, развод;
- низкий социальный статус семьи;
- группы сверстников: давление, насилие и неприятие со стороны сверстников, дружеские отношения с наркопотребителями;
- конфликты в процессе социализации.

Индивидуальные психосоциальные факторы риска:

- устойчивое раннее проблемное поведение;
- раннее пристрастие к употреблению алкоголя и табака;

- неудачи в учебе и, как следствие, – прогулы, уход из школы, безработица;
- психические расстройства;
- психологические особенности (низкая самооценка, депрессия, тревога, неумение справляться с чувством стыда, досады, низкая устойчивость к стрессам, отсутствие чувства ответственности, гедонизм; неразвитые навыки общения, неумение решать проблемы самостоятельно и пр.);
- протест, любопытство;
- позитивное отношение к наркотикам, вызванное ложным представлением о последствиях их употребления и, как следствие, связанные с этим положительные ожидания.

Биогенетические факторы риска:

- генетическая и биологическая (н-р, травма головы) предрасположенность.

Последствия употребления наркотических веществ:

- *медицинские* последствия приема психоактивных веществ: необратимые поражения органов и систем организма, в первую очередь, головного мозга, центральной нервной системы, сердца, печени и почек; передозировки и отравления; психозы; инфицирование ВИЧ и гепатитами В и С; снижение иммунитета;
- *психологические* последствия: потеря навыков обычной жизни, депрессии, утрата смысла жизни, ощущение безысходности, самоубийства;
- *социальные* последствия: потеря социальных связей – семьи, друзей, работы, дома; незаконченное образование; правонарушения; утрата всех прежних интересов и увлечений.

Система *профилактики наркомании* включает в себя: первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная профилактика - это система действий, направленная на формирование позитивных стрессоустойчивых форм поведения с одновременным изменением уже сформированных дезадаптивных, нарушенных форм поведения. Первичная профилактика проводится в отношении лиц, не имеющих опыта потребления наркотических веществ, а также допускающих нерегулярное потребление наркотических веществ.

Первичная профилактика включает:

- антинаркотическую пропаганду и пропаганду здорового образа жизни;
- выявление на ранней стадии лиц, потребляющих наркотические вещества и проведение с ними профилактической работы;
- антинаркотическое воспитание граждан и обучение их навыкам противодействия потреблению наркотических веществ;
- достоверное и систематическое информирование граждан о текущей ситуации с распространением наркомании, их причинах и негативных медицинских и социальных последствиях;

- профилактическую работу с лицами, входящими в группу риска;
- профилактическую работу с семьями;
- организацию досуга.

Первичная профилактика наркомании проводится посредством нескольких *стратегий*:

1) информирование населения о психоактивных веществах (их видах и воздействии на организм, психику и поведение человека) и формирование мотивации на эффективное социально-психологическое и физическое развитие;

2) формирование мотивации на социально-поддерживающее поведение;

3) развитие протективных факторов здорового социально-эффективного поведения;

4) развитие навыков разрешения проблем, поиска социальной поддержки, отказа от предлагаемого психоактивного вещества.

Социальные и педагогические технологии первичной профилактики:

- воздействие средств массовой информации;
- антинаркотическое обучение;
- использование альтернативных употреблению наркотиков программ детско-подростковой активности;
- создание социально-поддерживающих систем (социальные службы, клубы, молодежные организации и т.д.);
- проведение антинаркотических мотивационных акций;
- организация деятельности социальных работников волонтеров;
- деятельность системы ювенальной юстиции.

Психологические технологии первичной профилактики:

- развитие личностных ресурсов;
- формирование социальной и персональной компетентности;
- развитие адаптивных стратегий поведения;
- формирование функциональной семьи.

Вторичная профилактика злоупотребления наркотическими веществами направлена на предотвращение формирования зависимости от наркотических веществ, и предполагает работу с людьми, употребляющими наркотические средства, но не обнаруживающими признаков наркомании как болезни. Иными словами, это работа с теми, кто злоупотребляет наркотиками, но без сформированной физической зависимости.

Вторичная профилактика направлена на изменение дезадаптивных и псевдоадаптивных моделей поведения риска на более адаптивную модель здорового поведения.

Вторичная профилактика наркомании осуществляется с применением следующих стратегий:

- 1) формирование мотивации на изменение поведения;
- 2) изменение дезадаптивных форм поведения на адаптивные;
- 3) формирование и развитие социально-поддерживающей сети.

Социальные и педагогические технологии вторичной профилактики:

- формирование мотивации на полное прекращение употребления наркотиков, если оно имеет место;
- формирование мотивации на изменение поведения;
- развитие проблем - преодолевающего поведения;
- формирование социально-поддерживающего поведения и стратегии поиска социальной поддержки в просоциальных сетях.

Психологические технологии вторичной профилактики:

- преодоление барьеров осознания эмоциональных состояний;
- осознание формирующейся зависимости от наркотика как проблемы личности;
- развитие эмоциональных, когнитивных и поведенческих стратегий проблем - преодолевающего поведения (стратегии разрешения проблем, поиска и принятия социальной поддержки, распознавание и модификация стратегии избегания).

Третичная профилактика проводится в отношении лиц, прошедших курс лечения от наркомании в виде реабилитационных мероприятий, и направлена на восстановление личного и социального статуса больного наркоманией, уменьшение вероятности рецидива заболевания.

Возможности третичной профилактики гораздо ниже, чем первичной и вторичной, так как эффект от превентивного воздействия определяется необходимостью замены патологических звеньев поведения индивида на здоровые. Если при первичной профилактике эффективность воздействия составляет 60-70%, при вторичной - 30-40%, то при третичной – всего 3-5%.

Данный вид профилактики основан на медицинском воздействии, однако базируется на сильной структуре социальной поддержки. Он требует индивидуального подхода и направлен на предупреждение перехода сформированного заболевания в его более тяжелую стадию. Активность больного с заболеванием, осознание им собственной ответственности за свое здоровье - обязательное условие проведения третичной профилактики.

Третичная профилактика наркомании осуществляется с применением нескольких стратегий:

- 1) формирование мотивации на изменение поведения, включение в лечение, прекращение употребления наркотиков или других психоактивных веществ;
- 2) изменение зависимых, дезадаптивных форм поведения на адаптивные;
- 3) осознание ценностей личности;
- 4) изменение жизненного стиля.
- 5) развитие коммуникативной и социальной компетентности.
- 6) формирование и развитие социально – поддерживающей сети.

Социальная и педагогическая технологии третичной профилактики:

- формирование социально-поддерживающей и развивающей среды;

- формирование мотивации на изменение поведения, прекращение употребления психоактивных веществ и постоянное поддержание процесса продвижения к здоровью;
- развитие социальной компетентности, преодоление искушения наркотизации;
- формирование социально-поддерживающей стратегии поиска социальной поддержки в поддерживающих сетях.

Психологические технологии третичной профилактики:

- осознание личностных, экзистенциальных, духовных и нравственных ценностей;
- осознание личных целей и путей их достижения;
- осознание влечения и зависимости;
- изменение жизненного стиля в целом;
- развитие коммуникативной и социальной компетентности;
- развитие когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер;
- развитие личностных ресурсов совладания с зависимостью.

Все виды профилактической деятельности, реализуемые в обществе, разделяются на ряд направлений:

- профилактика в учебных заведениях (школьные программы);
- профилактика, основанная в семье (семейные и родительские программы);
- профилактика в организованных общественных группах населения;
- профилактика с помощью средств массовой информации;
- профилактика, направленная на группы риска в учебных заведениях и вне их;
- систематическая подготовка специалистов в области профилактики;
- мотивационная профилактическая работа;
- профилактика рецидивов;
- терапия социальной средой;
- профилактика последствий, связанных с употреблением наркотических веществ.

Тема 14. Современные технологии социально-педагогической профилактики

Особенности современных подходов в организации профилактической работы с подростками девиантного поведения: зарубежный и отечественный опыт.

Современные методы и формы социально-педагогической профилактики. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на организацию социальной среды. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на активное социальное обучение социально важным навыкам. Методы и формы

социально-педагогической профилактики, направленные на организацию деятельности альтернативной девиантному поведению. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на организацию здорового образа жизни. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на активизацию личностных ресурсов.

Современные социально-педагогические технологии профилактики девиантного поведения подростков: технология социального успеха, технология позитивной коммуникации, технология изменения социальной среды.

Интерактивные формы и методы работы с подростками. Информационные технологии и коммуникационное взаимодействие в социально-профилактической работе.

Несмотря на разнообразные организационно-практические модели помощи подросткам, существующие в зарубежных странах и в нашей республике, можно проследить общие тенденции и единые принципы воспитательно-профилактической работы:

- гуманизация системы профилактики;
- профессионализация воспитательно-профилактической деятельности (введение специальных должностей социальных педагогов, социальных работников и практических психологов, специализирующихся на практической работе по коррекции девиантного поведения и оздоровлению условий семейного воспитания);
- создание сети специальных структур, призванным помогать семье, школе, различным категориям населения: психологические службы и консультации, телефоны доверия, социальные приюты для детей и подростков, оказавшихся в кризисной ситуации;
- психологизация воспитательно-психологической деятельности;
- ведущая роль медико-психологической помощи в коррекции девиантного поведения детей и подростков;
- осуществление социально-правовой, психолого-педагогической помощи и поддержки семье, организация специальной работы по оздоровлению условий воспитания в семьях группы социального риска.

Анализируя практику социально-психологической работы за рубежом, выделяют несколько организационных моделей в сфере профилактики девиантного поведения подростков в странах Европы, Америки, Японии.

Первая условная модель организации работы по профилактике девиантного поведения реализуется в работе европейских стран. Исходной идеей новейших концепций социально-педагогической помощи и профилактики девиантного поведения, которая лежит в основе современной европейской модели является практика повседневной социальной действительности, которую молодежь и подростки должны понять и с проблемами которой уметь самостоятельно и с помощью специальных служб справляться. Указанная специфика (ориентированная на повседневность) состоит в отсутствии жестких методических и содержательных

рекомендаций. Опыт социально-педагогической деятельности в области профилактики девиантного поведения показывает многообразие и гибкость форм работы с подростками.

Важным направлением в европейской модели воспитательно-профилактической работы является психологизация воспитательно-профилактической и охранно-защитной деятельности. Ведущая роль принадлежит медико-психологической помощи и поддержке несовершеннолетним с девиантным поведением. В рамках этого направления обслуживанием и оказанием социальной помощи занимаются профессионалы, имеющие соответствующее образование и специальную подготовку. В европейской модели оказания социально-педагогической помощи несовершеннолетним специальная роль отводится полицейской службе, которая специализируется на проблемах детей и молодежи.

Интересен опыт организации профилактики девиантного поведения в Соединенных Штатах Америки, так как у них на данном этапе развития широко используются инновационные формы работы. Анализируя американский опыт, логично выделить *вторую условную модель* – американскую.

Суть данной модели заключается в том, что несовершеннолетним преимущественно оказывается индивидуальная психотерапевтическая помощь, осуществляемая государственными, общинными, волонтерскими организациями.

Профилактика правонарушений у подростков в США осуществляется путем создания системы муниципальных служб, общественных организаций, государственных организаций, государственных и частных фондов.

Обращает на себя внимание тот факт, что законодательная база для каждого штата Америки своя, это дает возможность для формирования различного опыта в организации профилактики правонарушений.

Отличительным в американской модели является то, что девиантными подростками занимаются профессиональные работники и непрофессионалы (волонтеры, добровольцы и общины).

В последние 15 лет как в Америке, так и странах Европы наблюдается тенденция к расширению сети учебных заведений (средних, специальных, высших), занимающихся подготовкой квалифицированных социальных педагогов и работников.

Третья условная модель организации воспитательно-профилактической работы – Япония. Особенностью этой модели является то, что профилактической работой занимаются общественные, полуобщественные ассоциации граждан, профессионалы и непрофессиональные работники. Воспитательно-оздоровительной работой занимаются учителя, родители, а также сама молодежь.

Основной принцип, на котором строится работа японской модели организации профилактической работы, – принцип «открытости». Эта специфика связана с национальной моделью социальных связей, межличностных отношений, идеологией «группового сознания».

Превентивная работа в Японии строится в соответствии с восточной моделью развития личности, в соответствии с которой упор делается на интериоризацию, конформизм, групповое сознание. Основной структурной единицей в системе организации профилактической работы являются муниципальные службы.

Основной упор в социальном воспитании делается на семью, которая и готовит ребенка к успешному социальному взаимодействию с окружающей действительностью, осуществляет первичную и главную социализацию ребенка и располагает уникальными средствами, самым широким диапазоном влияния на социальное формирование и развитие личности.

Так, например, в Японии в рамках этого направления создается множество ассоциаций граждан, полубообщественных организаций, деятельность которых направлена на предупреждение преступности. Низовыми единицами ассоциаций предупреждения преступности являются пункты связи по предупреждению преступности. Указанные пункты информируют полицию о происшествиях и несчастных случаях, возникающих в районе среди населения или несовершеннолетних, распространяют среди населения разнообразную информацию, касающуюся предупреждения преступности, проводят беседы.

Отечественный опыт организации профилактической работы отличается тем, что проблема девиантности подростков рассматривается на государственном и общественном уровнях. Она требует межведомственного участия в ее разрешении многих социальных институтов.

Деятельность воспитательно-профилактической системы строится исходя из концепции комплексной социально-правовой, социально-педагогической, медико-психологической помощи, оказываемой обществом девиантным подросткам, оказавшимся в кризисной ситуации.

Основной упор в воспитательно-профилактической работе переносится на своевременное выявление неблагоприятных психобиологических, психолого-педагогических, социальных факторов, выявление криминальной среды, обуславливающей отклонения в психическом и социальном развитии детей и подростков.

Основной метод – метод индивидуального подхода, при котором девиация рассматривается в комплексе причин, обуславливающих отклонения в поведении подростка, с тем, чтобы с учетом его индивидуально-психологических особенностей могут быть применены адекватные воспитательно-профилактические меры.

Выделяют следующие формы социально-педагогической профилактики:

1. *Организация социальной среды.* В ее основе лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды на формирование девиаций.

2. *Информирование* (лекции, беседы, распространение специальной литературы или видео- и телефильмов). Так, беседы по предупреждению наркозависимого поведения должны проводиться не позднее 14 лет. Они не должны содержать подробного описания наркотиков и эффектов, ими

производимых. Такие беседы целесообразно направлять на обсуждение последствий девиантного поведения и способов воздержания от него, на выработку активной личностной позиции.

3. *Активное социальное обучение социально важным навыкам* (групповые тренинги). В настоящее время распространены следующие формы:

а) *тренинг резистентности* (устойчивости) к негативному социальному влиянию. В ходе тренинга изменяются установки на девиантное поведение, формируются навыки распознавания рекламных стратегий, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников, дается информация о возможном негативном влиянии родителей и других взрослых (например, употребляющих алкоголь) и т.д.;

б) *тренинг ассертивности* или аффективно-ценностного обучения. Основан на представлении, что девиантное поведение непосредственно связано с эмоциональными нарушениями. Для предупреждения данной проблемы подростков обучают распознавать эмоции, выражать их приемлемым образом и продуктивно справляться со стрессом;

в) *тренинг формирования жизненных навыков*. Прежде всего, это умение общаться, поддерживать дружески связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях, способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы, навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации.

4. *Организация деятельности, альтернативной девиантному поведению*. Эта форма работы связана с представлениями о заместительном эффекте девиантного поведения. Например, аддикция может играть важную роль в личностной динамике – повышение самооценки или интеграция в референтную среду. Предполагается, что люди используют психоактивные вещества, улучшающие настроение, до тех пор, пока не получают взамен что-то лучшее. Альтернативными формами активности признаны: познание (путешествия), испытание себя (походы в горы, спорт с риском), значимое общение, любовь, творчество, деятельность (в том числе профессиональная, религиозно-духовная, благотворительная).

5. *Организация здорового образа жизни*. Она исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом.

6. *Активизация личностных ресурсов*. Активные занятия подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста.

7. *Минимизация негативных последствий девиантного поведения*. Данная форма работы используется в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения. Она направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий. Например, наркозависимые подростки могут получать своевременную медицинскую помощь, а также необходимые знания по сопутствующим заболеваниям и их лечению.

По способу организации деятельности выделяют следующие формы профилактической работы: индивидуальная, семейная, групповая работа.

В целях предупреждения отклоняющегося поведения используются различные социально-психологические методы. Среди ведущих методов профилактической работы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения.

В зависимости от используемых методов профилактическая работа может осуществляться в форме тренингов, образовательных программ (например, школьного спецкурса), психологического консультирования, кризисной помощи (телефон доверия).

Принципы социально-педагогической профилактики:

- комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);
- адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);
- массовость (приоритет групповых форм работы);
- позитивность информации;
- минимизация негативных последствий;
- личная заинтересованность и ответственность участников;
- максимальная активность личности;
- устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения).

В настоящее время в социально-педагогической профилактике девиантного поведения подростков наиболее эффективно используются следующие современные технологии: технология социального успеха, технология позитивной коммуникации и технология изменения социальной среды.

Технология социального успеха предполагает, прежде всего, включение самих подростков групп социального риска в реализацию программ по личностному развитию через привлечение к активной общественной жизни, созданию ситуации «успеха», стимулированию творческого потенциала. Вовлечение подростков в творческую деятельность является альтернативой негативному поведению, насилию, позволяет усилить уровень самозащиты. Целенаправленная работа по привлечению подростков групп социального риска в активную деятельность, направленную на изменение своего статуса и положения в обществе, на удовлетворение своих интересов и прав, решение собственных проблем, помогает им в то же время в приобретении позитивных социальных навыков.

Технология позитивной коммуникации – направлена на развитие у девиантных подростков коммуникативной культуры, умения взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, способствует выходу на более высокие уровни социальных отношений, формированию и укреплению социальных и жизненных навыков, умения делать осознанный выбор в пользу позитивного поведения.

Технология позитивной коммуникации основан на том, что, что многие подростки, относящиеся к группе социального риска, практически не имеют возможность общения в позитивной среде (пропуски занятий без уважительной причины, неблагополучная семья). Практика показывает, что работа по формированию безопасного и ответственного поведения у этой категории учащихся малоэффективна по той простой причине, что не хватает практического позитивного опыта общения со сверстниками, в семье. Именно учреждение общего среднего образования должно стать важнейшим источником формирования адекватной и здоровой модели поведения.

Технология изменения социальной среды - улучшение взаимоотношения родителей и детей, находящихся в социально опасном положении, через организацию временной совместной жизнедеятельности в рамках иной социальной среды, создающей благоприятные условия для нормализации детско-родительских взаимоотношений и самореализации каждого (просветительский лагерь, выездная учеба, интерактивные семинары и т.д.).

Данные методы способствуют формированию и укреплению необходимых социальных и жизненных навыков не только ребенка, но и его «неблагополучного» родителя, умения делать осознанный выбор в пользу позитивного поведения. Вовлечение подростков и родителей в творческую деятельность является альтернативой негативному поведению, насилию.

Тема 15. Межведомственное взаимодействие в организации социально-педагогической профилактики

Сущность и специфика программ межведомственного взаимодействия по защите прав и законных интересов детей.

Программы межведомственного взаимодействия общеобразовательных учреждений и комиссий по делам несовершеннолетних. Роль социального педагога как координатора программ межведомственного взаимодействия по социально-педагогической профилактике.

Основные формы межведомственного взаимодействия в целях совершенствования работы по социально-педагогической профилактике девиантного поведения несовершеннолетних. Критерии эффективности межведомственного взаимодействия по вопросам социально-педагогической профилактики девиантного поведения детей и подростков.

Проблема профилактики общественно-опасного поведения подростков является социально значимой и многогранной, и её решение невозможно без разработки необходимого комплекса согласованных мер. На сегодняшний день результативность профилактической работы по предупреждению девиантного поведения подростков зависит от наличия и реализации эффективного комплекса межведомственных мер как в регионе, так и в каждом учреждении общего среднего образования по раннему устранению условий и причин неблагополучия несовершеннолетних.

В основе межведомственного взаимодействия лежит системный подход, который в настоящее время является одним из результативных в социально-педагогической профилактике девиантного поведения подростков.

Грамотно организованное продуктивное взаимодействие с законными представителями несовершеннолетних обучающихся, с государственными и общественными организациями является одним из главных условий успешной коррекционной и профилактической работы, а также повышения качества образовательного процесса.

В межведомственную систему профилактической работы учреждения общего среднего образования целесообразно включать следующие государственные и общественные организации:

- комиссию по делам несовершеннолетних;
- отделы идеологической работы, культуры и по делам молодёжи районных администраций;
- правоохранительные органы, в том числе инспекцию по делам несовершеннолетних;
- управление МЧС;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения культуры;
- учреждения спорта и туризма;
- центры социального обслуживания населения;
- СМИ;
- Городскую централизованную библиотечную систему.
- ОО «БРСМ»;
- БРПО;
- ОО «Социальные проекты»;
- Белорусское общество Красного Креста;
- ОСВОД;
- Белорусскую Православную церковь.

Все субъекты взаимодействия должны быть заинтересованы в положительном результате, который значительно улучшится при условии объединения и координации всех заинтересованных. Например:

- учреждения культуры, спорта и туризма, общественные организации — обеспечение вовлечения несовершеннолетних обучающихся в деятельность по интересам и общественно-полезную деятельность;
- правоохранительные органы (ИДН, КДН, ГАИ, пенитенциарные учреждения и др.) — работа с обучающимися по вопросам правовой ответственности, юридические консультации, обеспечение взаимодействия по защите прав несовершеннолетних, организация первичного профилактического учета;
- учреждения здравоохранения — осуществление информационно-просветительской и консультационной работы с несовершеннолетними и их законными представителями о медико-социальных последствиях

употребление алкоголя, табака, токсических, наркотических веществ, а также профилактической работы по предупреждению ранней беременности, инфекций, передающихся половым путём и др.;

- городская библиотечная система — обеспечение информационно-методической базы воспитательной и профилактической работы, работа литературных клубов;

- Белорусская Православная Церковь — духовно-нравственное и патриотическое воспитание, приобщение к системе гуманистических ценностей, волонтерское движение;

- общественные организации и объединения (Белорусское общество Красного Креста, ОСВОД и др.) – профилактическая деятельность через участие в родительских собраниях, конференциях, классных часах на базе учреждений образования, выступления на телевидении, радио, проведение массовых акций, организация деятельности по интересам и общественно полезной деятельности;

- центры социального обслуживания населения — организация работы клубных объединений для подростков, оказание психолого-педагогической помощи, консультации юриста, работа телефона доверия.

Взаимодействие может осуществляться в следующих направлениях:

- семейное воспитание;
- нормативно-правовое просвещение;
- повышение профессиональной ориентации;
- определение социальной роли и статуса;
- культурно-нравственное и духовное развитие.

Для успешного осуществления профилактической работы необходимы следующие условия:

- наличие республиканской, региональной, городской (районной) межведомственной комплексной программы взаимодействия социальных институтов для оказания социально-педагогической, психологической, правовой помощи в сфере воспитания детей;

- программно-методическое и материально-техническое обеспечение воспитательного блока деятельности учреждений образования;

- наличие тематических планов (пропаганда ЗОЖ, правовые декады и т.д.);

- эффективное взаимодействие с правоохранительными органами, общественными объединениями, организациями;

- повышение профессионального уровня и педагогического мастерства всех участников профилактической работы;

- создание условий для осуществления успешной деятельности всех субъектов системы профилактики.

В современных условиях учреждение общего среднего образования выступает своеобразным координатором процесса профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. Одной из эффективных мер повышения эффективности профилактической работы является

умение социального педагога выстраивать программы межведомственного взаимодействия.

Примерный алгоритм разработки программы межведомственного взаимодействия по профилактике девиантного поведения подростков:

1. Предмет взаимодействия (общий для всех сторон: организация эффективной социально-педагогической профилактики девиантного поведения подростков).

2. Компоненты (элементы взаимодействия): организации-участницы межведомственного взаимодействия, четкое определение степени участия каждой структуры.

3. Определение взаимных интересов.

4. Цель взаимодействия - планируемый позитивный конечный результат. В программе должна быть поставлена одна цель и сформулирована одним-двумя предложениями.

5. Задачи взаимодействия - это конкретные шаги реализации программы, которые в совокупности обеспечивают достижение цели.

6. Характер взаимодействия:

- добровольное или нормативное;
- долговременное или краткосрочное;
- локальное или масштабное.

7. Нормативное правовое закрепление взаимодействия на основе действующих законодательных актов (договор о сотрудничестве, меморандумы о взаимопонимании.)

8. Содержание взаимодействия:

- четкое распределение функций и полномочий организаций-участниц;
- четкое разграничение прав, обязанностей и ответственности сторон взаимодействия;
- определение ресурсов, способствующих решению проблемы (финансовых, материальных, кадровых).

9. Риски, препятствующие решению проблемы:

- узковедомственные интересы - неумение работать в команде;
- стереотипы в работе учреждений разной ведомственной подчиненности, работающих с семьей и детьми;
- ведомственная нормативно-правовая база;
- устаревшие критерии оценки деятельности учреждений и ведомств, не отвечающие задачам сегодняшней ситуации и т.д.

10. Принципы реализации программы (добровольность, научность, детоцентрированность, практикоориентированность, вариативность, дополнительность и т.д.)

11. Координация взаимодействия (механизмы деятельности).

12. Формы и методы взаимодействия учреждений образования и других заинтересованных (круглые столы, семинары, конференции, акции, кампании, рейды и т.д.) на основе единого понятийного аппарата.

13. Организация контроля и оценки за реализацией межведомственных программ (городские координационные советы - по

профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних; по работе с семьей и т.д.).

При разработке программ межведомственного взаимодействия по профилактике девиантного поведения подростков необходимо акцентировать внимание на разработку эффективных социально-педагогических технологий и обобщение современных методик и форм эффективного межведомственного взаимодействия в целях совершенствования социально-педагогической профилактики. Важную роль в этом процессе играет выбор оптимальной команды организаций-участниц и условий сопровождения (наличие специалистов, соответствующей инфраструктуры, административных и материальных ресурсов), а также разработка программы действий (ожидаемые результаты, сроки, методы, технологии сопровождения, критерии успешности, этапы работы, координация действий, зоны ответственности).

2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тематика семинарских занятий по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая профилактика»)

Тема 1. Социально-педагогическая профилактика как технология деятельности социального педагога (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Цели социально-педагогической профилактики: предотвращение, поддержка, защита, содействие в достижении целей.
2. Задачи и содержание социально-педагогической профилактики.
3. Первичная профилактика как совершенствование социальной жизни людей, устранение социальных факторов и воспитание социально полезной ориентации.
4. Вторичная профилактика: организация социальной среды; информирование; социальное обучение; организация альтернативной деятельности; организация здорового образа жизни; активизация личностных ресурсов; минимизация негативных последствий девиантного поведения.
5. Третичная профилактика: предотвращение рецидивных отклонений в поведении, восстановление личностного и социального статуса несовершеннолетнего.
6. Методы и формы социально-педагогической профилактики.

Вопросы для самопроверки:

1. Назовите цели социально-педагогической профилактики.
2. Раскройте задачи и содержание социально-педагогической профилактики.
3. Перечислите основные методы и формы первичной, вторичной и третичной профилактики.

Учебная игра. Метод «Дюжина вопросов» (диагностика уровня осведомленности студентов по вопросам темы). Назначение метода: развитие познавательной активности студентов (мышления, индивидуального сознания, «Я-концепции») через организацию мыследеятельности, смыслов творчества, полилога, рефлексивной деятельности.

Литература:

1. Бедулина, Г.Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: учеб.-метод. комплекс / Г.Ф. Бедулина, Е.К. Погодина. – Минск: БГПУ, 2013. – 216 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
3. Клейберг, Ю. А. Девиантология / Ю. А. Клейберг. – СПб. : Речь, 2009. – 412 с.

4. Шипунова, Т. В. Социальная работа с лицами девиантного поведения : учеб. пособие / Т. В. Шипунова. – М. : Academia, 2011. – 240 с.

Тема 2. Девиантное поведение несовершеннолетних и его социально-педагогическая профилактика (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Виды и формы девиантного поведения детей и подростков.
2. Факторы и причины девиантного поведения детей и подростков. Социальные факторы, влияющие на формирование девиантного поведения детей и подростков. Биологические факторы, влияющие на формирование девиантного поведения детей и подростков.
3. Специфика организации профилактической работы с подростками. Задачи, принципы, методы, формы социально-педагогической профилактики девиантного поведения.
4. Службы реабилитации и социальной адаптации несовершеннолетних группы социального риска.
5. Особенности взаимодействия социального педагога с другими участниками педагогического процесса в работе по профилактике девиантного поведения детей и подростков.
6. Особенности работы образовательных учреждений по профилактике девиантного поведения детей и подростков.

Вопросы для самопроверки:

1. Раскройте содержание следующих понятий и терминов: «социальные отклонения», «социальная норма», «девиантное поведение», «делинквентное поведение», «аддиктивное поведение».
2. Охарактеризуйте основные типы девиантного поведения.
3. Перечислите формы девиантного поведения.
4. Назовите факторы и причины девиантного поведения детей и подростков.
5. Раскройте особенности работы образовательных учреждений по профилактике девиантного поведения детей и подростков.

Тема для дискуссии:

Интерес к биологическим причинам девиантности сохранился до сегодняшнего дня. Каково ваше отношение к биологической модели объяснения девиации? В каком из трех подходов (биологическом, социологическом, психологическом) объяснение девиантности вы считаете наиболее убедительным? Приведите аргументы.

Учебная игра. Метод «Дюжина вопросов» (диагностика уровня осведомленности студентов по вопросам темы).

Литература:

1. Бедулина, Г.Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: учеб.-метод. комплекс / Г.Ф. Бедулина, Е.К. Погодина. – Минск: БГПУ, 2013. – 216 с.

2. Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников / С. А. Беличева. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
4. Клейберг, Ю. А. Девиантология / Ю. А. Клейберг. – СПб. : Речь, 2009. – 412 с.
5. Комлев, Ю. Ю. Теории девиантного поведения / Ю. Ю. Комлев. – СПб. : Алеф-Пресс, 2014. – 222 с.
6. Фурманов, И. А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2011. – 199 с.

Тема 3. Социально-педагогическая профилактика агрессивного поведения детей и подростков (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Агрессия и насилие как формы проявления девиантного поведения.
2. Зарубежный опыт социальной работы по предупреждению насилия.
3. Основные направления и формы работы социального педагога по профилактике агрессивного поведения у детей и подростков.
4. Социально-педагогическая работа с родителями агрессивного ребенка.
5. Методы и технологии социально-педагогической работы по профилактике агрессии и насилия.

Вопросы для самопроверки:

1. Раскройте содержание и соотнесите следующие понятия: «агрессия», «агрессивность», «агрессивное поведение», «насилие».
2. Назовите основные виды агрессивных действий.
3. Раскройте содержание основных психологических теорий, объясняющих агрессивное поведение.
4. Каковы условия и механизмы формирования агрессивного поведения?
5. Назовите основные направления и формы работы социального педагога по профилактике агрессивного поведения у детей и подростков.

Практические задания:

1. Подберите и проработайте литературу, посвященную оказанию психосоциальной помощи при работе с агрессивными детьми и подростками, работе с родителями агрессивного ребенка.
2. Разработайте программу социально-педагогической работы по профилактике и коррекции агрессивного поведения у подростков.

Литература:

1. Бедулина, Г.Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: учеб.-метод. комплекс / Г.Ф. Бедулина, Е.К. Погодина. – Минск: БГПУ, 2013. – 216 с.

2. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
3. Клейберг, Ю. А. Девиантология / Ю. А. Клейберг. – СПб. : Речь, 2009. – 412 с.

Тема 4. Противоправное поведение детей и подростков и его социально-педагогическая профилактика (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Правонарушения как форма антиобщественного поведения. Виды правонарушений.
2. Основные детерминанты противоправного поведения. Факторы, влияющие на формирование противоправного поведения у детей и подростков.
3. Мотивация противоправного поведения. Мотивация правонарушений у несовершеннолетних.
4. Социальные институты и их роль в осуществлении функций контроля за поведением людей. Отечественный и зарубежный опыт профилактики правонарушений.
5. Социально-педагогическая профилактическая деятельность с несовершеннолетними правонарушителями.

Вопросы для самопроверки:

1. Как вы понимаете сущность правонарушений? В чем состоит разница между преступностью и проступками? Раскройте формы антисоциального поведения.
2. Покажите на известных Вам примерах (в том числе по месту проживания и учебы) формы преступности и проступков.
3. Проанализируйте отечественный и зарубежный опыт профилактики правонарушений. Что общего и особенного Вы видите в работе социальных служб РБ и зарубежных стран по борьбе с правонарушениями и преступностью?

Практические задания:

1. Проанализируйте деятельность социальных институтов, непосредственно выполняющих задачи по предотвращению правонарушений. Почему, на Ваш взгляд, эта деятельность является недостаточно эффективной?
2. На конкретных примерах покажите деятельность различных социальных институтов по борьбе с правонарушениями.
3. Разработайте программу социально-педагогической работы по профилактике правонарушений у подростков.

Учебная игра. Метод «Дюжина вопросов» (диагностика уровня осведомленности студентов по вопросам темы).

Литература:

1. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков / Г. Ф. Бедулина. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
2. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения : учеб.-метод. комплекс / Г. Ф. Бедулина, Е. К. Погодина. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2013. – 216 с.
3. Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников / С. А. Беличева. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
4. Торхова, А. В. Профилактика противоправного поведения школьников / А. В. Торхова, И. А. Царик, А. С. Чернявская. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 120 с.

Тема 5. Социально-педагогическая профилактика преступности и безнадзорности несовершеннолетних (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Социально-психологические детерминанты и особенности подростковой безнадзорности.
2. Профилактика преступности и безнадзорности несовершеннолетних как единая взаимосвязанная система.
3. Система правового регулирования профилактики преступности и безнадзорности несовершеннолетних в Республике Беларусь.
4. Основные направления и этапы организации профилактики безнадзорности и преступности несовершеннолетних.
5. Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных подростков.

Вопросы для самопроверки:

1. Охарактеризуйте социально-психологические причины подростковой безнадзорности.
2. Назовите основные направления профилактики преступности и безнадзорности несовершеннолетних.
3. Какие формы социально-педагогической работы по профилактике преступности и безнадзорности детей и подростков, на Ваш взгляд, являются наиболее эффективными? Аргументируйте свой ответ.

Доклады:

1. Подростковая преступность: причины, проблемы и пути решения.
2. Исторические аспекты и проблемы борьбы с преступностью и безнадзорностью несовершеннолетних.
3. Система правового регулирования профилактики преступности и безнадзорности несовершеннолетних в Республике Беларусь.

Практические задания:

1. Разработайте программу социализации "Школа жизни" для подростков с проблемой социальной дезадаптации.
2. Разработайте программу социально-педагогической работы по профилактике преступности и безнадзорности по следующим

направлениям: работа с детьми «группы риска», работа с семьей, работа в социуме.

Учебная игра. Метод «Дюжина вопросов» (диагностика уровня осведомленности студентов по вопросам темы).

Литература:

1. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков / Г. Ф. Бедулина. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
2. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения : учеб.-метод. комплекс / Г. Ф. Бедулина, Е. К. Погодина. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2013. – 216 с.
3. Торхова, А.В. Профилактика противоправного поведения школьников: пособие для педагогов общеобразоват. учреждений / А.В. Торхова, И.А. Царик, А.С. Чернявская. – Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 120 с.

Тема 6. Суицидальное поведение и его социально-педагогическая профилактика (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Типология суицидального поведения.
2. Мотивы суицидального поведения у подростков.
3. Распознавание суицидальной опасности: индикаторы суицидального риска. Характеристика факторов повышенного суицидального риска. Характеристика антисуицидальных факторов.
4. Социально-психологическая диагностика склонности к суицидальному поведению.
5. Формы и методы социально-педагогической профилактики суицидального поведения у детей и подростков.

Вопросы для самопроверки:

1. Раскройте понятия: «суицид», «суицидальное поведение», «суицидальная попытка», «суицидальные проявления».
2. Как суицидальное поведение объясняется психологическими теориями? Приведите типологию суицидального поведения.
3. Каковы возрастные особенности суицидального поведения? Перечислите типичные причины самоубийств среди подростков. Проанализируйте бессознательные и осознаваемые мотивы суицидального поведения.
4. Какие факторы суицидального риска имеют, на ваш взгляд, ведущее значение? Какие факторы препятствуют совершению суицида?
5. Докажите, что самоубийства являются одной из наиболее серьезных общественных проблем.

Доклады:

1. Детские и молодежные суициды как социальная проблема.
2. Анализ суицида под углом зрения взаимоотношения человека с искусственной средой.

3. «Самоубийство» во французской социологической школе. (Дюркгейм, Э. Самоубийство: социальный этюд / Э. Дюркгейм. – М.: Педагогика, 1994. – 216 с.)
4. Понимание и отношение к самоубийству в русской философской традиции. (Бердяев, Н.А. О самоубийстве: психологический этюд / Н.А. Бердяев. - М.: Изд-во МГУ, 1992. - 24 с.)
5. Суицидальное поведение в психологической концепции Э. Шнейдмана. (Шнейдман, Э. Душа самоубийцы / Э. Шнейдман. – М.: Смысл, 2001. – 115 с.)

Практические задания:

1. Подберите диагностический инструментарий для оценки факторов суицидального риска. Оцените степень суицидальной опасности в предложенных проблемных ситуациях.
2. Разработайте сценарий консультативной беседы с суицидентом. Для этого составьте список вопросов, которые, на ваш взгляд, необходимо выяснить, чтобы выстроить стратегию кризисной помощи.
3. Составьте практические рекомендации для консультантов, работающих с суицидентами.
4. Изучив факторы суицида, выделите прогностические критерии суицидального риска. Оформите результаты в виде таблицы.

Признаки	Санкционирующие (повышающие вероятность) признаки	Лимитирующие (ограничивающие вероятность) признаки
1. Раса		
2. Пол		
3. Возраст		
4. Наследственная отягощенность		
5. Семейное положение		
6. Физическое здоровье		
7. Лечение в психиатри- ческой клинике		
8. Особенности личности		
9. Суицидальное поведение в анамнезе		
10. Уровень образования		
11. Профессия		
12. Социальный статус		
13. Трудовая занятость		
14. Социально-экономи- ческая ситуация		

Литература:

1. Бедулина, Г.Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: учеб.-метод. комплекс / Г.Ф. Бедулина, Е.К. Погодина. – Минск: БГПУ, 2013. – 216 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
3. Сенкевич, Л. В. Психология отклоняющегося поведения / Л. В. Сенкевич. – М. : [Человек](#), 2012. – 224 с.
- 4.

Тема 7. Социально-педагогическая профилактика пьянства и алкоголизма у детей и подростков (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности возникновения и развития пьянства у подростков. Детский и подростковый алкоголизм.
2. Диагностические границы пьянства и алкоголизма. Стадии развития алкогольной зависимости.
3. Социальные, психологические, биологические факторы пьянства и алкоголизма. Последствия пьянства и алкоголизма несовершеннолетних.
4. Организация деятельности социального педагога с детьми и подростками, склонными к употреблению алкогольных напитков.
5. Формы и методы социально-педагогической работы по предупреждению пьянства и алкоголизма у подростков.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте определение понятий «пьянство» и «алкоголизм». Назовите социальные последствия пьянства и алкоголизма.
2. Какие факторы способствуют формированию пьянства и алкоголизма?
3. Перечислите стадии развития алкогольной зависимости.
4. Перечислите основные формы и методы социально-педагогической работы по профилактике пьянства и алкоголизма у детей и подростков.

Проблемные вопросы:

1. Каков уровень пьянства и алкоголизма в нашей стране? Каковы их причины?
2. Охарактеризуйте деятельность социальных институтов общества по преодолению пьянства и алкоголизма.
3. Что Вам известно про зарубежный опыт борьбы с пьянством и алкоголизмом?

Практические задания:

1. Проанализируйте опыт социальных служб (по месту своего жительства, работы, учебы) по борьбе с пьянством и алкоголизмом.
2. Разработайте программу социально-педагогической работы в школе по профилактике пьянства и алкоголизма в подростковой среде.

Занятие проходит по методу «Четыре угла». Назначение метода: создание благоприятной атмосферы, установление коммуникации,

актуализация знаний, отношение к ним, развитие положительной познавательной мотивации, обобщение знаний и т.д.

Литература:

1. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
2. Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников / С. А. Беличева. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.

Тема 8. Социально-педагогическая профилактика наркотической зависимости у детей и подростков (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Наркомания и токсикомания как формы девиантного поведения. Понятие психической и физической зависимости наркоманов.
2. Причины наркомании и токсикомании: социальные, психологические, биологические.
3. Факторы формирования наркотической зависимости у несовершеннолетних. Мотивация первичного употребления наркотических веществ.
4. Деятельность социальных институтов общества и социальных служб по профилактике и преодолению наркомании и токсикомании: отечественный и зарубежный опыт.
5. Организация деятельности социального педагога с подростками, склонными к употреблению наркотических веществ.
6. Методы и формы профилактической работы с детьми, употребляющими или склонными к употреблению наркотических веществ.

Вопросы для самопроверки:

1. Раскройте содержание понятий «наркомания» и «токсикомания». Покажите связь между этими и другими формами девиантного поведения.
2. Перечислите стадии формирования наркотической зависимости.
3. Назовите основные факторы формирования наркотической зависимости.
4. В чем Вы видите причины масштабного распространения наркомании и токсикомании?
5. Раскройте основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике наркотической зависимости у детей и подростков.

Практические задания:

1. Покажите на конкретных примерах и проанализируйте деятельность различных социальных институтов по предупреждению и уменьшению масштабов наркомании и токсикомании в нашей стране.
2. Разработайте программу социально-педагогической работы по

профилактике наркомании и токсикомании у подростков.

Тема для дискуссии:

Данные об эффективности лечения наркозависимых весьма противоречивы. Возможно ли преодолеть наркотическую зависимость? И при каких условиях? Аргументируйте свою точку зрения.

Занятие завершается по методу «Заверши фразу». Назначение метода - оперативное включение студентов в деятельность, взаимодействие, создание благоприятной атмосферы, установление коммуникации.

Литература:

1. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков / Г. Ф. Бедулина. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
2. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения : учеб.-метод. комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский. – Минск : Гос. ин-т упр. и соц. техн. Белорус. гос. ун-та, 2009. – 164 с.
3. Фурманов, И. А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2011. – 199 с.

Тема 9. Современные технологии социально-педагогической профилактики (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности современных подходов в организации профилактической работы с подростками девиантного поведения: зарубежный и отечественный опыт.
2. Современные социально-педагогические технологии профилактики девиантного поведения подростков: технология социального успеха, технология позитивной коммуникации, технология изменения социальной среды.
3. Интерактивные формы и методы работы с подростками.
4. Информационные технологии и коммуникационное взаимодействие в социально-профилактической работе.
5. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на организацию социальной среды.
6. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на активное социальное обучение социально важным навыкам.
7. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на организацию деятельности альтернативной девиантному поведению.
8. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на организацию здорового образа жизни.
9. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на активизацию личностных ресурсов.

Вопросы для самопроверки:

1. Перечислите основные концептуальные модели профилактики отклоняющегося поведения.
2. Назовите основные формы и методы социально-педагогической профилактики и раскройте их содержание.

Практические задания:

1. Сформулируйте основные принципы социально-педагогической профилактики.
2. Разработайте социально-педагогическую программу профилактических мероприятий для детей и подростков по отдельным видам отклоняющегося поведения.

Занятие организуется по методу «Метаплан». Метод представляет собой систему разнообразных видов коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, в которой промежуточные результаты одной деятельности являются исходным материалом для организации другой деятельности.

Литература:

1. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков / Г. Ф. Бедулина. – Минск: Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
2. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения : учеб.-метод. комплекс / Г. Ф. Бедулина, Е. К. Погодина. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2013. – 216 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
4. Минин, А. Я. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи / А. Я. Минин, О. Ю. Краев. – М. : Прометей, 2016. – 200 с.

Тема 10. Межведомственное взаимодействие в организации социально-педагогической профилактики (2 ч.)

Вопросы для обсуждения:

1. Сущность и специфика программ межведомственного взаимодействия по защите прав и законных интересов детей.
2. Программы межведомственного взаимодействия общеобразовательных учреждений и комиссий по делам несовершеннолетних.
3. Роль социального педагога как координатора программ межведомственного взаимодействия по социально-педагогической профилактике.
4. Основные формы межведомственного взаимодействия в целях совершенствования работы по социально-педагогической профилактике девиантного поведения несовершеннолетних.
5. Критерии эффективности межведомственного взаимодействия по вопросам социально-педагогической профилактики девиантного поведения детей и подростков.

Вопросы для самопроверки:

1. Раскройте сущность и специфику программ межведомственного взаимодействия общеобразовательных учреждений и комиссий по делам несовершеннолетних.
2. Какова роль социального педагога как координатора программ межведомственного взаимодействия по социально-педагогической профилактике?
3. Назовите основные формы межведомственного взаимодействия в целях совершенствования работы по социально-педагогической профилактике девиантного поведения несовершеннолетних.

Практические задания:

1. Сформулируйте критерии эффективности межведомственного взаимодействия по вопросам социально-педагогической профилактики девиантного поведения детей и подростков.
2. Разработайте программу межведомственного взаимодействия общеобразовательного учреждения и комиссии по делам несовершеннолетних по социально-педагогической профилактике девиантного поведения подростков.

Занятие организуется по методу «Метаплан». Метод представляет собой систему разнообразных видов коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, в которой промежуточные результаты одной деятельности являются исходным материалом для организации другой деятельности.

Литература:

1. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения : учеб.-метод. комплекс / Г. Ф. Бедулина, Е. К. Погодина. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2013. – 216 с.
2. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков / Г. Ф. Бедулина. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
4. Торхова, А.В. Профилактика противоправного поведения школьников: пособие для педагогов общеобразоват. учреждений / А.В. Торхова, И.А. Царик, А.С. Чернявская. – Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 120 с.
5. Фурманов, И. А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2011. – 199 с.

**Управляемая самостоятельная работа студентов по дисциплине
«Технологии социально-педагогической деятельности»
(раздел «Социально-педагогическая профилактика»)**

**Тема 1. Социальная дезадаптация детей и подростков
и ее профилактика (2 ч.)**

Вопросы для самостоятельного изучения:

1. Сущность и принципы социально-педагогической профилактики социальной дезадаптации несовершеннолетних.
2. Основные направления социально-педагогической профилактики дезадаптации несовершеннолетних.
3. Предупреждение нарушений процесса социализации несовершеннолетних в семьях группы риска.
4. Межведомственное взаимодействие в деятельности по профилактике социальной дезадаптации несовершеннолетних.

Учебные задания по теме УСР:

Модуль 1.

1. Раскройте сущность и перечислите основные принципы социально-педагогической работы по профилактике социальной дезадаптации несовершеннолетних.
2. Назовите основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению дезадаптации детей и подростков.

Модуль 2.

1. Раскройте содержание социально-педагогической деятельности, направленной на повышение воспитательной роли семьи в предупреждении и преодолении социальной дезадаптации детей и подростков.
2. Проанализируйте роль социального педагога в координации программ межведомственного взаимодействия по социально-педагогической профилактике социальной дезадаптации несовершеннолетних.

Модуль 3.

1. Разработайте программу межведомственного взаимодействия по социально-педагогической профилактике социальной дезадаптации несовершеннолетних.

Форма контроля: обсуждение программы межведомственного взаимодействия по социально-педагогической профилактике социальной дезадаптации несовершеннолетних.

Литература:

1. Беличева, С.А. Особенности личности и психолого-педагогическая поддержка дезадаптированных детей и подростков / С.А. Беличева. – М.: АЛЬКОР, 2001. – 405 с.
2. Восстановление социального статуса безнадзорных детей / Под ред. Г.М. Иващенко. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2002. - 128 с.
3. Ганишина И.С., Ушатиков А.И. Неблагополучная семья и девиантное

- поведение несовершеннолетних: Учеб.пособие / И.С. Ганишина, А.И. Ушатиков. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 288 с.
4. Дети социального риска и их воспитание / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.
 5. Лодкина, Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства / Т.В. Лодкина. – М.: Академия, 2008. – 208 с.
 6. Мартынова, М.С. Социальная работа с детьми группы риска / М.С. Мартынова. - М.: Социальный проект, 2003. – 80 с.
 7. Молодцова, Т.Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации у подростков / Т.Д. Молодцова. - Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 246 с.
 8. Мустаева, Ф.А. Основы профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних / Ф.А. Мустаева. - М.: Академический проект, 2003. - 456 с.

Тема 2. Аддиктивное поведение несовершеннолетних и его социально-педагогическая профилактика (2 ч.)

Вопросы для самостоятельного изучения:

1. Роль семьи в формировании аддиктивного поведения.
2. Характеристика созависимого поведения.
3. Помощь клиентам с зависимостями и их родственникам.
4. Групповые формы работы в профилактике зависимостей.

Учебные задания по теме УСР:

Модуль 1.

1. Назовите особенности формирования личности ребенка в семье,отягощенной алкогольной зависимостью.
2. Охарактеризуйте созависимое поведение.

Модуль 2.

1. Раскройте содержание социально-педагогической деятельности по профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних. Перечислите основные формы и методы профилактической работы.
2. Сформулируйте основные принципы работы с зависимыми.

Модуль 3.

1. Разработайте примерную тематику групповых занятий с родителями по программе «Эффективное взаимодействие с зависимым подростком».
2. Разработайте рекомендации для родителей «Как избавиться от созависимости».

Форма контроля: обсуждение тематики групповых занятий с родителями по программе «Эффективное взаимодействие с зависимым подростком»; обсуждение рекомендаций для родителей «Как избавиться от созависимости».

Литература:

1. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – М.: Московский психолого-социальный институт,

2002. – 240 с.
2. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гилинский. - СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2004. – 476 с.
 3. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. - Новосибирск: Изд-во "Олсиб", 2001. - 251с.
 4. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга. – М.: Класс, 2007. – 232 с.
 5. Смагин, С.Ф. Аддикция, аддиктивное поведение / С.Ф. Смагин. - СПб.: МИПУ, 2000. – 250 с.
 6. Старшенбаум, Г.В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум. - М.: Когито-Центр, 2006. – 280 с.
 7. Уайнхолд, Б., Уайнхолд, Дж. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд / Перевод с англ. А.Г. Чеславской. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. - 224 с.
 8. Хажилина, И.И. Профилактика наркомании: модели, тренинги, сценарии / И.И. Хажилина. - М.: Ин-т психотерапии, 2002. - 227 с.

Тематика рефератов по дисциплине
«Технологии социально-педагогической деятельности»
(раздел «Социально-педагогическая профилактика»)

1. Социология отклоняющегося поведения и социальный контроль.
2. Социально-психиатрические и психологические аспекты девиантного поведения.
3. Причины девиантного поведения и их конкретизация применительно к условиям Республики Беларусь.
4. Особенности социокультурного развития девиантных подростков.
5. Роль социальных институтов и социальных служб по предупреждению и смягчению насилия и агрессии.
6. Детские и молодежные суициды как социальная проблема.
7. Анализ суицида под углом зрения взаимоотношения человека с искусственной средой.
8. Опыт социальных служб по преодолению пьянства и алкоголизма.
9. Факторы и условия наркотизации молодежи.
10. Социальные факторы употребления старшеклассниками алкоголя, наркотических и токсических веществ.
11. Влияние статуса подростка на мотивацию употребления алкоголя и наркотиков.
12. Правонарушения как форма антисоциального поведения. Виды правонарушений.
13. Подростковая преступность: причины, проблемы и пути решения.
14. Социально-педагогические аспекты формирования внутренних установок и ценностных ориентаций у подростков групп социального риска.
15. Сущность и специфика профилактической работы с детьми и семьями, находящимися в социально опасном положении.
16. Профилактика преступности и безнадзорности несовершеннолетних как единая взаимосвязанная система.
17. Исторические аспекты и проблемы борьбы с преступностью и безнадзорностью несовершеннолетних.
18. Система правового регулирования профилактики преступности и безнадзорности несовершеннолетних в Республике Беларусь.
19. Роль социальных институтов общества в преодолении различных форм отклоняющегося поведения.
20. Психолого-педагогические основы социально-педагогической работы по предупреждению девиантного поведения детей и подростков.
21. Роль общественных организаций в профилактике асоциального поведения молодежи.
22. Восстановительные подходы в профилактике правонарушений несовершеннолетних.
23. Ювенальная юстиция в мире: проблема переноса опыта в Республику Беларусь.
24. Инновационные подходы в социально-педагогической профилактике девиантного поведения подростков.

Тематика курсовых работ по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая профилактика»)

1. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков.
2. Социально-педагогическая работа с подростками по профилактике агрессивного поведения.
3. Социально-педагогическая профилактика алкоголизма в подростковой среде.
4. Социально-педагогическая профилактика вовлечения подростков в деструктивные секты.
5. Технология работы педагога социального с неформальными объединениями подростков.
6. Социально-педагогическая профилактика наркомании в подростковой среде.
7. Социально-педагогическая профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.
8. Технология организации социально-педагогической помощи беспризорным детям.
9. Социально-педагогические условия профилактики здоровьеразрушающего поведения молодежи.
10. Организация социально-педагогической работы по профилактике суицида среди подростков.
11. Социально-педагогическая работа с дезадаптированными детьми в учреждении образования.
12. Социально-педагогическая профилактика правонарушений в молодежной среде.
13. Социально-педагогическая работа по профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних.
14. Технология коррекционно-профилактической работы социального педагога с зависимыми детьми.
15. Социально-педагогическая профилактика причин вовлечения подростков в деструктивные секты.
16. Технологии социально-педагогической деятельности по профилактике употребления ПАВ у подростков.
17. Социально-педагогическая профилактика виктимного поведения детей и подростков.
18. Технологии социально-педагогической деятельности по профилактике буллинга в учреждении образования.
19. Социально-педагогическая профилактика табакокурения у подростков.
20. Социально-педагогическая деятельность по профилактике компьютерной зависимости у несовершеннолетних.

Требования к курсовой работе

Курсовая работа является видом самостоятельной работы студентов, представляющей собой решение учебной задачи. Основной целью выполнения курсовой работы является расширение, углубление знаний студента и формирование у него навыков научно-исследовательской деятельности.

Структура курсовой работы должна способствовать раскрытию избранной темы и ее составных элементов. Все части курсовой работы должны быть взаимосвязаны и изложены в строгой логической последовательности.

Структурными элементами курсовой работы являются:

титульный лист;

оглавление;

введение;

основная часть;

заключение;

список использованной литературы;

приложения.

Во *введении* обосновывается выбор темы, актуальность и степень ее разработанности, формулируются цель и задачи исследования, определяется его объект и предмет, указываются методы, с помощью которых будут решаться поставленные задачи. Также во введении дается общая характеристика работы и указывается ее объем: количество глав, точное количество таблиц, схем, рисунков, приложений и использованных источников.

Цель курсовой работы – определенный результат (теоретический, практический), который должен быть достигнут в ходе исследования. Для формулировки цели используются глаголы: «обосновать», «раскрыть», «установить», «разработать», «доказать», «обобщить» и т. п.

Задачи курсовой работы – это программа, направленная на достижение цели. Для формулировки задач используются глаголы: «изучить», «определить», «описать», «апробировать» и т. д.

В *основной части* курсовой работы (главах и разделах) необходимо логично и аргументированно изложить методику и результаты исследования. При написании глав и разделов исследователь обязан делать ссылки на источники, из которых он заимствует материал и затем анализирует его.

Содержание структурных частей работы должно соответствовать цели и задачам исследования.

Заключение – это логически стройное изложение основных результатов исследования и сделанных на их основе выводов. В нем должны быть подведены итоги исследования по проблеме, оно может содержать 3-5 крупных обобщений, подводящих итоги выполненной работы.

Список использованной литературы – это перечень литературных источников и других материалов, на которые в курсовой работе приводятся

ссылки. Список использованной литературы оформляется в соответствии с требованием «Инструкции по оформлению диссертации, автореферата и публикаций по теме диссертации». Ссылки на литературу в тексте курсовой работы приводятся цифрой в квадратных скобках, например: [5] – ссылка на источник, [5, с. 8] – ссылка с указанием страницы процитированной работы, [3; 5; 24] – ссылка на несколько работ. Номер литературного источника в ссылке должен соответствовать его номеру в списке использованной литературы.

Названия литературных источников в списке использованной литературы необходимо размещать в алфавитном порядке.

Приложения включают графические, статистические и иные материалы по результатам исследования, а также дополнительные и вспомогательные материалы. В тексте курсовой работы делаются ссылки на соответствующие приложения. Каждое приложение оформляется на отдельных листах, в правом верхнем углу указывается его порядковый номер, например: Приложение 1, Приложение 2 и т. п.

Курсовая работа должна быть грамотно написана на белорусском или русском языках, набрана в текстовом редакторе и распечатана на листах формата А4 (21,0 см х 29,7 см).

Объем курсовой работы должен находиться в пределах 25–40 страниц текста, включая иллюстрации, таблицы и список использованной литературы.

Текст должен быть набран в текстовом редакторе «Microsoft Word» (версия 6,0; 7,0 и далее) со следующими параметрами:

поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2,0 см, левое – 3,0 см, правое – 1,5 см;
шрифт – Times New Roman;
высота шрифта – 14;
красная строка – 0,5 – 1,5 см;
межстрочный интервал – 1;
выравнивание по ширине.

Заголовки глав и разделов должны отражать содержание относящегося к ним текста. Каждую главу курсовой работы следует начинать с нового листа. Заголовки глав печатаются симметрично тексту прописными буквами.

Заголовок подразделов печатается с абзаца, строчными буквами, кроме первой прописной. Переносы слов в заголовках не допускаются. Точку в конце заголовка не ставят. Если заголовок состоит из двух предложений, их разделяют точкой.

Страницы нумеруют арабскими цифрами. Титульный лист включается в общую нумерацию работы. На титульном листе номер не ставится. Нумерация листов и приложений должна быть сквозной. Страницы, содержащие приложения, и список использованной литературы в общий объем работы не входят.

Разделы курсовой работы должны иметь порядковую нумерацию в пределах всей работы и обозначаться цифрами с точкой в конце. Введение и заключение не нумеруются.

Если разделы подразделяются на подразделы, то они нумеруются арабскими цифрами в пределах каждого раздела. В конце заголовка подраздела точка не ставится, например «3.2» (второй подраздел третьего раздела).

В текст курсовой работы следует помещать только наиболее важные таблицы. Вспомогательный материал целесообразно помещать в приложении. Иллюстрации располагают после первой ссылки на них. Иллюстрации (кроме таблиц) обозначаются словом «Рисунок» и нумеруются последовательно арабскими цифрами в пределах раздела. Номер должен состоять из номера раздела и порядкового номера иллюстрации, разделенных точкой, например «Рисунок 1.2» (второй рисунок первого раздела). Если приведена только одна иллюстрация, то ее не нумеруют и «Рисунок» не пишут.

Таблицы нумеруются последовательно арабскими цифрами в пределах раздела. Перед таблицей указывается ее наименование. В правом верхнем углу над соответствующим наименованием помещается надпись «Таблица» с указанием ее номера. Номер должен состоять из номера раздела и порядкового номера таблицы, разделенного точкой, например, «Таблица 1.2» (вторая таблица первого раздела). Если в работе приведена только одна таблица, то ее не нумеруют и слово «Таблица» не пишут. При переносе части таблицы на другой лист над ней указывают «Продолжение таблицы 1.2». На все таблицы должны быть ссылки в тексте. В случае, если в работе приводятся иллюстрации и таблицы, не являющиеся авторскими, то после их наименования указывается ссылка на источник, из которого они заимствованы.

Курсовая работа с отзывом руководителя представляется студентом на кафедру не позднее, чем за 1 неделю до установленного решением кафедры срока защиты.

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Тесты для самоконтроля по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая профилактика»)

1. Совокупность требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность (группа, организация, класс, общество) к своим членам с целью регуляции деятельности и отношений – это:
 - а) социальная профилактика;
 - б) социальная норма;
 - в) социальная адаптация;
 - г) социальная реабилитация.
2. Система поступков или отдельные поступки, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением называется:
 - а) криминальным поведением;
 - б) делинквентным поведением;
 - в) девиантным поведением;
 - г) аддиктивным поведением.
3. К основным свойствам социальных норм относятся все нижеследующие, за исключением:
 - а) историчность;
 - б) универсальность;
 - в) субъективность;
 - г) безусловность.
4. Девиантные формы поведения являются исключительно:
 - а) детским феноменом;
 - б) подростковым феноменом;
 - в) феноменом зрелого человека;
 - г) феноменом пожилого человека;
 - д) ни один из ответов не верен.
5. Антисоциальное поведение – это:
 - а) поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений;
 - б) поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности;
 - в) поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей.

6. Основой для диагностики делинквентного поведения являются:

- а) девиации;
- б) проступки;
- в) преступления;
- г) перверсии.

7. Девиации, отличающиеся нацеленностью на получение удовлетворения или личной выгоды – это:

- а) экспансивные девиации;
- б) эгоистические девиации;
- в) осознаваемые девиации;
- г) структурированные девиации.

8. Одна из форм девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния называется:

- а) делинквентной;
- б) криминальной;
- в) аддиктивной;
- г) психопатологической.

9. Поведение, направленное на нанесение физического, либо психологического вреда или ущерба, называется:

- а) агрессией;
- б) жестокостью;
- в) агрессивностью;
- г) негативизмом.

10. Форма психологического насилия, характеризующаяся отсутствием эмоционального отклика на нужды ребенка, формальным взаимодействием с ребенком, называется:

- а) отвержением;
- б) эксплуатацией;
- в) игнорированием;
- г) изоляцией.

11. Сниженная переносимость трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций является признаком:

- а) криминального поведения;

- б) девиантного поведения;
- в) делинквентного поведения;
- г) аддиктивного поведения.

12. Несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению или содержанию со стороны родителей, усыновителей, опекунов или попечителей признается:

- а) бездомным;
- б) безнадзорным;
- в) безнадёжным;
- г) безпризорным.

13. Психологическим антиподом аддиктивной личности выступает:

- а) преступник;
- б) обыватель;
- в) психически больной;
- г) гармоничный человек.

14. Суицидальное поведение, являющееся результатом тяжелого разногласия между личностью и окружающей его средой, называется:

- а) альтруистическим;
- б) аномическим;
- в) эгоистическим;
- г) фаталистическим.

15. Аддиктивные парасуицидальные попытки совершаются с целью:

- а) привлечения внимания к собственной персоне;
- б) вывести себя из состояния безэмоциональности и скуки;
- в) безболезненно уйти из жизни;
- г) уйти из жизни ради блага человечества.

16. Манипулятивное суицидальное поведение чаще всего наблюдается:

- а) у детей и подростков;
- б) у лиц до 29 лет;

в) у лиц до 39 лет;

г) у лиц до 49 лет.

17. Завершенные суициды чаще встречаются:

а) у женщин;

б) у мужчин;

в) не имеет гендерных различий.

18. Основными критериями зависимого поведения принято считать нижеследующие, за исключением:

а) внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами;

б) тревожность и агрессивность;

в) стремление говорить правду и брать на себя ответственность в принятии решений;

г) стереотипность, повторяемость поведения.

19. Увлеченность азартными играми называется:

а) фетишизмом;

б) картингом;

в) серфингом;

г) гемблингом.

20. Феномен «жажды острых ощущений» является типичным для:

а) аддиктивного поведения;

б) делинквентного поведения;

в) криминального поведения;

г) девиантного поведения.

21. Характерными особенностями детского и подросткового алкоголизма являются все нижеперечисленные, за исключением:

- а) быстрое привыкание к спиртным напиткам;
- б) злокачественное течение болезни;
- в) принятие ребенком больших доз алкоголя;
- г) высокая эффективность лечения.

22. Неспособность человека отказаться от предлагаемого окружающими приема алкоголя или наркотических веществ отражает:

- а) гедонистическую мотивацию;
- б) атарактическую мотивацию;
- в) псевдокультурную мотивацию;
- г) субмиссивную мотивацию.

23. Одной из современных технологий социально-педагогической профилактики девиантного поведения подростков, предполагающей включение подростков групп социального риска в реализацию программ по личностному развитию через привлечение к активной общественной жизни, стимулированию творческого потенциала, является:

- а) технология позитивной коммуникации;
- б) технология социального успеха;
- в) технология изменения социальной среды.

24. Комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения – это:

- а) первичная профилактика;
- б) вторичная профилактика;
- в) третичная профилактика.

25. Представление о том, что отклонение от социальных норм в поведении людей происходит от незнания границ нормативного поведения, лежит в основе:

- а) социально-профилактического подхода к организации профилактики девиантного поведения;

- б) медико-биологического подхода к организации профилактики девиантного поведения;
- в) социально-педагогического подхода к организации профилактики девиантного поведения;
- г) информационно–просветительского подхода к организации профилактики девиантного поведения.

Вопросы к экзамену
по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности»
(раздел «Социально-педагогическая профилактика»)

1. Социально-педагогическая профилактика как вид социальной профилактики. Социально-педагогическая профилактика как наука и сфера практической деятельности.
2. Теоретические концепции и модели социально-педагогической профилактики. Многоуровневый характер социально-педагогической профилактики.
3. Понятие и основные виды норм. Социальные нормы как фактор социализации и воспитания.
4. Социальные отклонения: понятие, структура и динамика. Детерминация отклоняющегося поведения.
5. Цели, задачи и содержание социально-педагогической профилактики. Особенности профилактического процесса.
6. Объекты и субъекты профилактической деятельности. Содержание профилактической деятельности.
7. Первичная профилактика как совершенствование социальной жизни людей, устранение социальных факторов и воспитание социально полезной ориентации.
8. Особенности вторичной и третичной профилактики.
9. Методы социально-педагогической профилактики.
10. Формы социально-педагогической профилактики.
11. Этапы профилактического процесса.
12. Факторы и причины девиантного поведения детей и подростков.
13. Основные виды девиантного поведения. Формы проявления девиантного поведения, их содержательная характеристика.
14. Задачи, принципы, методы, формы социально-педагогической профилактики девиантного поведения.
15. Социально-педагогическая профилактическая деятельность с детьми девиантного поведения.
16. Особенности работы образовательных учреждений по профилактике девиантного поведения детей и подростков.
17. Агрессия и насилие как формы проявления девиантного поведения. Социализация агрессивности. Ситуативные предпосылки агрессивности.
18. Основные направления и формы работы социального педагога по профилактике агрессивного поведения у детей и подростков.
19. Методы и технологии социально-педагогической работы по профилактике агрессии и насилия.
20. Правонарушение как форма антиобщественного поведения. Мотивация правонарушений у несовершеннолетних.
21. Факторы, влияющие на формирование противоправного поведения у детей и подростков.

22. Социально-педагогическая профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями.
23. Принципы построения профилактической работы, основанной на восстановительных подходах. Взаимодействие комиссий по делам несовершеннолетних и учреждений образования, основанное на методах восстановительного правосудия.
24. Понятие и сущность программ примирения. Основные формы программ примирения.
25. Роль социального педагога в разработке программ примирения, восстановление регулирующей роли семьи.
26. Деадаптация детей и подростков как социально-педагогическая проблема. Стадии деадаптации несовершеннолетних.
27. Основные модели социально-педагогической профилактики деадаптации несовершеннолетних.
28. Причины школьной деадаптации детей и подростков. Характеристика личности педагогически запущенного ребёнка.
29. Педагогическое воздействие в процессе работы с педагогически запущенными детьми. Основные направления социально-педагогической профилактики школьной деадаптации.
30. Факторы и причины социальной деадаптации подростков. Характеристика личности социально запущенного ребёнка.
31. Особенности педагогического воздействия в процессе работы с социально запущенными подростками. Технологии социально-педагогической работы с педагогически запущенными детьми.
32. Суицидальное поведение: понятие, распространенность. Мотивы, причины и поводы суицидального поведения у подростков:
33. Формы и методы социально-педагогической профилактики суицидального поведения у детей и подростков.
34. Аддиктивное поведение. Типология аддиктивного поведения детей и подростков. Этапы формирования, причины и факторы аддиктивного поведения.
35. Помощь подросткам с зависимостями и их родственникам. Основные принципы работы с зависимыми.
36. Социально-педагогическая работа по профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних.
37. Особенности возникновения и развития пьянства у подростков. Детский и подростковый алкоголизм. Последствия пьянства и алкоголизма несовершеннолетних.
38. Организация деятельности социального педагога с детьми и подростками, склонными к употреблению алкогольных напитков.
39. Формы и методы социально-педагогической работы по предупреждению пьянства и алкоголизма у подростков.
40. Наркомания и токсикомания как формы девиантного поведения. Факторы формирования наркотической зависимости у

- несовершеннолетних. Мотивация первичного употребления наркотических веществ.
41. Организация деятельности социального педагога с подростками, склонными к употреблению наркотических веществ.
 42. Методы и формы профилактической работы с детьми, употребляющими или склонными к употреблению наркотических веществ.
 43. Особенности современных подходов в организации профилактической работы с подростками девиантного поведения: зарубежный и отечественный опыт.
 44. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на организацию социальной среды.
 45. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на активное социальное обучение социально важным навыкам.
 46. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на организацию деятельности альтернативной девиантному поведению.
 47. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на организацию здорового образа жизни.
 48. Методы и формы социально-педагогической профилактики, направленные на активизацию личностных ресурсов.
 49. Современные социально-педагогические технологии профилактики девиантного поведения подростков. Информационные технологии и коммуникационное взаимодействие в социально-профилактической работе.
 50. Сущность и специфика программ межведомственного взаимодействия по защите прав и законных интересов детей.
 51. Формы межведомственного взаимодействия в целях совершенствования работы по социально-педагогической профилактике девиантного поведения несовершеннолетних.
 52. Критерии эффективности межведомственного взаимодействия по вопросам социально-педагогической профилактики девиантного поведения детей и подростков.

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Словарь основных терминов по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая профилактика»)*

Абстинентный синдром — (синдром лишения) болезненное состояние, развивающееся у наркоманов при прекращении приема наркотиков (алкоголя у больных алкоголизмом).

Адаптация социальная - (от лат. adaptatio - приспособление) 1) процесс активного приспособления индивида или группы к определенным материальным условиям, нормам, ценностям социальной среды; 2) взаимодействие личности или социальной группы со средой, включающее усвоение норм и ценностей этой среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Алкоголизм — (от арабского al-kuhl - тонкий порошок) 1) хроническое заболевание, обусловленное систематическим употреблением спиртных напитков, проявляющихся в физической и психической зависимости от алкоголя, в психической и социальной деградации. 2) Социальная патология, состоящая в массовом злоупотреблении алкоголем.

Аномия - (буквально «без норм») 1) состояние общества, при котором наступает дезинтеграция и распад системы норм, которые гарантируют общественный порядок; 2) Психологическое состояние, характеризующееся чувством потери ориентации в жизни, возникающее, когда индивид ставится перед необходимостью выполнения противоречащих друг другу норм.

Аутсайдер - (от англ. outsider - посторонний) 1) индивид или группа, которая либо в силу собственного выбора, либо в результате общественного давления оказывается вытесненной за рамки характерных для данного общества социальных институтов; 2) Член группы, который по причине специфики внешнего облика, «особого» мнения, которого он придерживается, поведения, отклоняющегося от групповых норм, оказывается исключенным из нормального хода внутри групповых взаимодействий.

Виктимология - изучение жертв преступления, выявление природы отношений между жертвой и преступником.

Вторичная девиантность - акт девиантного поведения, ставший объектом общественного внимания, вследствие чего нарушитель получил клеймо (стигму) девиантной личности. Тяжесть приобретенного клейма обычно вызывает изменения в характере взаимоотношений между заклеяменными и

* Источник: Аберкромби, Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер / Пер. с англ.; под ред. С.А. Ерофеева. - М.: Экономика, 2004. – 620 с.

теми, кто его окружает, с вероятной переменой в характере поведения человека, получившего общественное клеймо.

Группы риска — категории людей, которые больше других склонны совершать противоправные поступки.

Девииантность - (от лат. deviate - отклонение) характеристика поведения, не совпадающая с социальными нормами и ценностями, принятыми в обществе. Основные формы девиантного поведения - преступность, алкоголизм, наркомания, проституция, азартные игры, самоубийство и др.

Делинквентность - (от лат. delinquens - совершающий проступок) форма отклоняющегося поведения; правонарушения, влекущие за собой уголовное наказание. К делинквентным проступкам относятся воровство, взяточничество, грабежи или убийства, взлом, поджоги и др. противоправные действия.

Депривация - лишение или недостаточность условий, необходимых для удовлетворение каких-либо потребностей.

Десоциализация — процесс противоположный социализации, обозначающий утрату индивидом определенных социальных ценностей и норм, сопровождающийся отчуждением индивида от определенной группы.

Конформность - (от позднелат. Conformis - подобный, сообразный) приспособленность, пассивное принятие существующего порядка вещей, господствующего мнения, некритическое следование чужим образцам; тенденция человека изменять свое поведение под влиянием других людей таким образом, чтобы оно соответствовало мнениям окружающих, стремление его приспособить к их требованиям.

Криминалистика - наука о приемах, методах и средствах раскрытия преступлений. *Криминогенные районы* — районы с высокой плотностью делинквентного и криминального поведения.

Личность маргинальная — (от лат. margo — край) — 1) личность, у которой не сформирована прочная, однозначная, согласованная система социальных идентичностей и ценностных ориентаций, в силу чего, как предполагается, маргинальная личность испытывает когнитивные и эмоциональные проблемы, затруднения, внутренний разлад; 2) индивид, занимающий пограничное положение на границе между двумя и более культурами, частично ассимилированный в каждую, но полностью - не в одну из них..

Моральные нормы — текстуально не закреплены, опираются на авторитет общественного мнения, несут оценочную нагрузку и действуют через психологические механизмы (долг, совесть, честь). Нарушение моральных норм опирается на механизм общественного осуждения или поощрения. В 90-е годы возникла возможность в судебном порядке защищать честь и достоинство.

Наркомания - (от греч. *narke* - оцепенение и *mania* - безумие, восторженность) хроническая физическая и психологическая потребность или жажда постоянно принимать наркотик, чтобы избежать неприятных физических и психологических последствий, наступающих в результате изъятия препарата.

Наркомания - признаки наркомана-подростка: частая резкая смена настроения; необычная агрессивность; потеря аппетита; падение интереса к школе, спорту, друзьям, хобби; не характерная для ребенка сонливость; постоянная ложь и скрытность; наличие на теле непонятных пятен, отметин, специфический сладковатый запах или запах бензина от одежды; неряшливость в одежде.

Наркомания - признаки при употреблении определенных наркотиков: чрезмерная веселость, покраснение лица, повышенный аппетит (анаша или гашиш); узкие зрачки, вялость, отрешенность (наркотики опийной группы); расширенные зрачки, снижение аппетита, ухудшение сна (кокаин и крек); снижение памяти, неспособность сосредоточиться (кокаин, крек, марихуана); налитые кровью глаза (марихуана).

Наркотики - группы: производные конопли (наркотики, изготовленные из конопли); опиумные наркотики (наркотики, изготовленные из мака или действующие сходным с ними образом); психостимуляторы (такие, как кокаин, эфедрин, фенамин); галлюциногены (синтетические - ЛСД и природного происхождения - из грибов); снотворно-седативные препараты («седативные» - успокаивающие).

Наркотизация - медицинские последствия: ведет к грубому нарушению жизнедеятельности организма, нарушаются функции всех систем организма. Признаки нарушения физического состояния: истощение организма, повышение кровяного давления, судороги, мышечные боли, воспаление вен и др. Опасность заражения крови, СПИД, передозировка часто ведут к смертельному исходу.

Наркотизация - психологические последствия: страхи, беспокойство, депрессия, "ломки" и др. негативные последствия наркомании изматывают психику человека, доводя его до отчаяния. Кажущаяся безысходность положения толкает человека на самоубийство.

Наркотизация - социальные потери: нравственная и социальная деградация личности, утрата интереса ко всему, что не связано с наркотизацией, конфликты в семье, на работе, потеря друзей. В целях добывания наркотиков люди совершают множество противоправных действий: уголовные, сексуальные преступления, кражи, грабежи, зарабатывание проституцией, торговлей наркотиками.

Нормы социальные - (от лат. *norma* - руководящее начало, правило, образец) образцы, стандарты деятельности, правила поведения, выполнение которых

ождается от члена какой-либо группы или общества и поддерживается с помощью санкции.

Пенитенциарная система - (от лат. poenitens - раскаивающийся) — предупреждающая преступления, исправительная система (тюрьмы, колонии и др.).

Первичная девиантность – 1) первоначальный акт девиантного поведения, который мог бы быть замечен или не замечен другими и в зависимости от этого стать или не стать объектом внимания со стороны агентов формального или неформального социального контроля; 2) поведение, которое нарушает общественные нормы, но не влечет за собой наказания.

Поведение аморальное — тип поведения, противоречащий принятым в данном обществе нравственным нормам (пьянство, стяжательство и т.д.).

Поведение антисоциальное — тип поведения, характеризующийся отрицанием социальных норм и ценностей, принятых в данном обществе.

Поведение отклоняющееся - тип поведения, противоречащий принятым в данном обществе правовым, нравственным социальным и др. нормам.

Правовые нормы — текстуально закреплены, издаются, могут быть изменены или отменены компетентными органами, стремятся жестко установить границы допустимого поведения. Предусматривают санкции за нарушения норм.

Превентивный — предупреждающий, предохранительный; опережающий действия противной стороны, упреждающий.

Преступление - общественно-опасное деяние, совершенное умышленно или неумышленно, за которое законом установлена уголовная ответственность.

Преступность - социальное явление, включающее совокупность преступлений, совершенных в данном обществе в данный период времени, и характеризующееся количественными (динамика, состояние) и качественными (структура, характер) показателями.

Преступность корыстная - совершается с целью материального обогащения путем завладения чужим имуществом (собственностью, недвижимостью, банковскими счетами) либо привилегиями, преимуществами (необоснованное смещение с высокой должности, и др.

Преступность латентная - преступность, которая по тем или иным причинам не регистрируется.

Преступность организованная - преступления, совершаемые членами формальных организаций, деятельность которых связана с нарушением закона и имеющих иерархическую структуру.

Преступность уголовная - особо опасные государственные преступления: бандитизм, хищение государственного или общественного имущества, умышленные убийства, тяжкие телесные повреждения, неосторожное

убийство, преступления, связанные с венерическими заболеваниями или СПИДом, нарушения правил охраны труда и безопасности производства, должностные преступления и др. преступления, требующие дознания и следствия.

Пристрастие — увлечение употреблением какого-либо вещества, обычно наркотика, приводящее к рабской зависимости от него и считающееся физически или социально вредным.

Профилактика социальных отклонений включает систему мер разного уровня и характера, направленных на их предупреждение. Профилактика негативных девиаций должна иметь комплексный характер, предусматривающий согласованные усилия различных ведомств и специалистов - социологов, юристов, социальных работников, врачей, психологов, социальных педагогов, журналистов. Превентивные, предупреждающие мероприятия должны носить дифференцированный характер с учетом возраста, пола, социального статуса и быть этиологичными, то есть воздействовать на основные факторы социального, биологического, психологического порядка, способствующие возникновению деструктивного поведения.

Профилактика социальных отклонений - первичная носит массовый характер, связана с ликвидацией и смягчением социальных факторов, лежащих в основе негативных девиаций.

Профилактика социальных отклонений - вторичная - связана с психологической, педагогической коррекцией выделенных «групп риска».

Профилактика социальных отклонений - третичная - связана с решением проблем девиантного поведения с помощью медицинских методов.

Профилактика социальных отклонений - подходы: *информационный подход* - лекции, беседы, информирующие о негативных девиациях; *подход, основанный на альтернативности* — организация досуга, культурные и оздоровительные программы, увеличение количества секций, кружков, клубов по интересам; *поведенческий подход*, где основное внимание уделяется формированию жизненных навыков, помогающих справиться с ситуациями риска зависимостей. Этот подход базируется на укреплении защитных факторов личности: развитии положительной самооценки; терпимости к разнообразию людей и их жизненных позиций; тренировке сопротивления негативным процессам.

Профилактика наркомании. Акцент в профилактике наркомании делается на выявление и устранение социальных и социально-психологических причин зависимости. Меры *административного и юридического характера* большей частью направлены на борьбу с незаконным оборотом наркотиков; *медицинские меры* - на снижение риска наркотизации предрасположенной к этому заболеванию категории людей, так называемой "группы риска"; *меры социальной направленности* призваны укрепить

авторитет и 1080 и привлекательность института семьи и школы, возрождение культурных и духовных традиций в обществе; *психолого-педагогические меры* направлены на развитие личности ребенка, подростка, позиционирование его поведения.

Ресоциализация – 1) вторичная социализация, происходящая на протяжении всей жизни индивида в связи с изменениями его установок, целей, норм и ценностей жизни; 2) процесс приспособления девиантного индивида к жизни без острых конфликтов.

Самоубийство альтруистическое - вид самоубийства, в основе которого лежит самопожертвование, которое индивид совершает во имя интересов группы.

Самоубийство аномическое - вид самоубийства, в основе которого лежит социальная дезорганизация личности (разрыв социальных связей, чувство одиночества, подавленности).

Самоубийство фаталистическое - вид самоубийства, возникающее в результате усиленного контроля со стороны группы, избытка регламентации, имеющей тенденцию быть сильной и постоянной, поэтому становящейся невыносимой.

Самоубийство эгоистическое - вид самоубийства, когда индивидуальное «Я» резко противопоставляют себя социальному «Я» и в ущерб этому последнему, т.е. вызывается чрезмерной индивидуализацией - отдалением индивида от общества, перестающего влиять на него регулирующим образом.

Санкция – (от лат. - *sanctio* - строжайшее постановление) – мера положительного или отрицательного воздействия.

Санкции моральные — меры воздействия, направленные на поддержание этических ценностей общества.

Санкции негативные — меры воздействия, направленные на пресечение нежелательного поведения.

Санкции неформальные - спонтанные, эмоционально окрашенные реакции непосредственного окружения (друзей, соседей, родственников) на поведение индивида, отклоняющегося от социальных ожиданий.

Санкции позитивные - меры воздействия, направленные на одобрение обществом или группой желательного поведения.

Санкции социальные - меры воздействия социальной группы (общности, общества) на поведение индивида, отклоняющееся как в позитивном, так и в негативном смысле от социальных ожиданий, норм и ценностей.

Санкции формальные - осуществляются официальными институтами, санкционируемыми обществом - органами охраны правопорядка, судами, пенитенциарной системой.

Санкции - разновидности: *физические*, с помощью которых осуществляется наказание за нарушение социальных норм; *экономические*, блокирующие удовлетворение актуальных потребностей (штрафы, пени, ограничения в использовании ресурсов, увольнения); *административные*, направленные на понижение социального статуса, предупреждения, взыскания, отстранение от занимаемой должности.

Социальный контроль - способ саморегуляции системы, обеспечивающий упорядоченное взаимодействие составляющих ее элементов посредством нормативного (в том числе правового) регулирования.

Социальный контроль *внешний*, осуществляется с помощью санкций; *внутренний* контроль или самоконтроль обеспечивается в процессе социализации и служит средством саморегулирования поведения индивида; *косвенный* контроль обусловлен идентификацией индивида с определенной группой, соответствующим принятием ее норм и следованием им.

Социальный контроль — *основные методы: изоляция*, с целью ограничения свободы лица, нарушившего важные социальные нормы; *обособление*, сводящиеся к ограничению социальных контактов индивида, нарушившего нормы; *реабилитация* нарушителей социальных норм, работа по социальной адаптации личностей, отклоняющихся от нормы.

Суицидогенные импульсы — термин, использующийся Э.Дюркгеймом для описания действующих в обществе социальных сил, подталкивающих людей к самоубийству.

Теория стигматизации — подход в социологии, уделяющий особое внимание способам навешивания ярлыков, создания стереотипного образа представителя той или группы, а также методам воздействия, которые оказывает на поведение индивида сам факт приобретения ярлыка со стороны общества.

Типы девиантного поведения. Исходя из целей и направленности девиантного поведения, можно выделить - деструктивный, асоциальный, противоправный типы отклонений. *Деструктивный* - отклонения, причиняющие вред самой личности (алкоголизм, самоубийство, наркомания и др.). *Асоциальный* - наносит вред общностям людей (нарушения трудовой дисциплины, хулиганство). *Противоправный* тип социальных отклонений связан с серьезными нарушениями моральных и правовых норм, приводит к глубоким негативным последствиям для социума (грабежи, бандитизм, убийства, терроризм).

Усиление девиантности - утверждение о том, что СМИ способны искусственно активизировать деятельность, которая большинством населения осуждается. Усиление девиантности может быть представлено в виде спирали: изначальное событие - сообщение в СМИ - формирование образа - внутренняя паника - активизация действий - сообщения о распространении.

Формы отклоняющегося поведения - основные - преступность, алкоголизм, наркомания, суицид, проституция, гемблинг и др.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Содержание учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической помощи» (раздел «Супервизия в социально-педагогической и психологической деятельности»)

Тема 1. Современные представления о супервизии

Определение супервизии. Основные задачи супервизии. Этические и юридические принципы супервизии: компетентность, конфиденциальность, защита прав клиента и супервизируемого специалиста, ответственность.

Супервизия и наставничество: сходство и различие. Наставничество как метод адаптации молодых специалистов: цели, задачи. Основные функции наставничества. Требования к профессиональной компетентности наставника. Организация наставничества в учреждениях образования.

Супервизия как форма профилактики профессионального выгорания специалиста. Превентивное поведение специалиста. Организация помощи специалисту при профессиональном выгорании. Организация профилактической поддержки специалистов в учреждениях.

Супервизия является неотъемлемым звеном подготовки специалистов помогающих профессий, являясь одним из методов теоретического и практического повышения их квалификации. Появившись в начале 30-х годов XX века в рамках психоаналитической подготовки, супервизия в настоящее время считается атрибутом профессионализма, а также одним из обязательных условий эффективной работы любого специалиста-практика.

Супервизия - один из методов подготовки и повышения квалификации специалистов помогающих профессий. Это форма консультирования специалиста в ходе его работы более опытным, специально подготовленным коллегой, позволяющая специалисту (супервизируемому) систематически видеть, осознавать, понимать и анализировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение.

Под супервизией понимается «насыщенное межличностное взаимодействие, основная цель которого заключается в том, чтобы один человек, супервизор, встретился с другим ... и попытался сделать последнего более эффективным в помощи людям» (Ховкинс П., 2002). «Супервизия - это интервенции, осуществляемые более опытными профессионалами по отношению к менее опытным. Такие отношения имеют определенную временную протяженность, предполагают оценку и ставят своей целью улучшение профессионального функционирования ...» (Булубаш И.Д., 2003).

Таким образом, супервизию можно рассматривать как последовательный процесс корректирующего консультирования и обучения, ориентированный на активизацию личностного и профессионального потенциала специалиста.

Целью супервизии является развитие знаний, навыков и умений, способствующих совершенствованию профессиональной деятельности специалиста. В процессе супервизии специалист получает возможность рефлексировать и интегрировать свои личные способы реагирования, объективные знания, субъективный опыт и конкретные ситуации для совершенствования своей профессиональной деятельности. В ходе супервизии специалист может осознать, как он работает, находясь в данной профессиональной ситуации и являясь при этом конкретным человеком со своими собственными способами поведения и непосредственным субъективным опытом, а также с определенными профессиональными знаниями, навыками, умениями и опытом.

Основной задачей супервизии является увеличение целенаправленности профессиональных действий, повышение профессионального мастерства и повышение степени удовлетворенности собственной работой.

Предметом супервизии выступает анализ осознаваемых и неосознаваемых потенциальных возможностей специалиста.

В результате прохождения супервизии у специалиста возникает целостное видение своей работы, причин возникающих трудностей, осознание своих сильных и слабых сторон, и путей дальнейшего профессионального развития.

Распространение супервизии обусловлено ее мощным воздействием на развитие профессиональной компетентности специалиста. Участие в супервизии позволяет специалисту поделиться своими чувствами, выявить и обозначить затруднения, возникшие в работе с клиентом, получить обратную связь, проанализировать причины своих затруднений, наметить стратегию и пути дальнейшей работы с клиентом.

Таким образом, супервизорство представляет собой технологию, включающую в себя подготовку специалиста-практика, его последующий профессиональный рост и профилактику профессиональных рисков.

К важнейшим *этическим нормам* супервизии относятся:

- *Конфиденциальность* – содержание супервизии строго конфиденциально. Супервизор должен ясно обозначить границы конфиденциальности. В рамках процесса супервизии специалист должен иметь возможность доверять своему супервизору личную информацию, и, в то же время, он должен знать об исключениях из правила приватности (куда будет предоставлена информация об его профессиональной компетентности).

- *Компетентность* – супервизор должен оценивать собственную профессиональную компетентность, развивать ее и действовать в ее пределах.

- *Контракт* - сроки и условия супервизии должны быть ясны супервизируемому до начала работы. Последующие изменения в этих условиях должны предварительно обсуждаться.

- *Защита прав клиента и супервизируемого специалиста* – права всех участников процесса должны соблюдаться в течение всего процесса. В обязанности супервизора входит защита прав и клиента, и специалиста

(например, окончательная негативная оценка супервизируемого без предупреждения и предварительного предоставления возможности улучшения его профессионального функционирования – это нарушение его прав).

– *Ответственность* – ответственность за успех или неудачу супервизии лежит на обеих сторонах отношений. Супервизируемый отвечает за определение вопросов, в которых требуется помощь; за процесс самонаблюдения, самосознания; за открытое выражение чувств, за открытость для обратной связи, развитие способности определять, какой вид обратной связи полезен, отслеживание тенденций к осуждению, оправданиям или защите. Ответственность супервизора заключается в вопросах формирования контракта; прояснение взаимных ожиданий, выбор способов и методов супервизии; поддержание этического и юридического стандарта работы специалиста; поддержание рабочих отношений и границ супервизии; он частично несёт ответственность за взаимоотношения супервизируемого и его клиента, за характер супервизорского пространства.

Супервизоры совместно с супервизируемыми специалистами обязаны использовать время супервизии с наибольшей отдачей для супервизируемого и его клиента. Супервизоры также должны заботиться о том, чтобы никакие личные или социальные контакты между ними не оказывали неблагоприятного влияния на эффективность супервизии. Супервизор обязан признавать личную ценность и достоинство супервизируемых специалистов и их клиентов, с уважением относиться к особенностям поведения, обусловленным происхождением, социальным положением, расой, возрастом, убеждениями, сексуальной ориентацией и физической недееспособностью. Работа супервизора включает в себя осознание любых проявлений дискриминации, которые могут возникнуть между супервизируемым и его клиентами или между супервизором и супервизируемым.

Наставничество – это форма индивидуального обучения и воспитания молодого специалиста более опытным коллегой в его профессиональном становлении и развитии. При осуществлении наставничества особое внимание уделяется формированию практических умений и навыков подопечных специалистов.

Наставник – человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией.

Основными категориями процесса наставничества являются развитие, воспитание и профессиональная адаптация человека в трудовой производственной деятельности. Под *профессиональной адаптацией* понимается процесс приспособления (привыкания) человека к содержанию, условиям, организации и режиму труда, к коллективу. Успешная профессиональная адаптация является одним из показателей обоснованности выбора профессии и способствует развитию положительного отношения

работника к своей деятельности, сближению общественной и личной мотивации трудовой деятельности.

Наставничество может быть *прямое* (непосредственный контакт со специалистом, общение с ним не только в рабочее время, но и в неформальной обстановке) и *опосредованное* (когда оно проявляется только формально, путем советов, рекомендаций, но личные контакты сводятся к минимуму, а также влияние на его окружающую среду); *индивидуальное* (шефство) и *коллективное* (когда за одним наставником закрепляется несколько молодых специалистов); *открытое* (двустороннее взаимодействие наставника и специалиста) и *скрытое* (когда наставник воздействует на специалиста незаметно для второго).

Хороший наставник должен отличаться целым рядом положительных качеств, в частности:

- обладать высоким уровнем лояльности к организации, быть носителем ключевых ценностей корпоративной культуры;
- иметь системное представление о работе своего подразделения и организации в целом;
- обладать значительным опытом в сфере своей профессиональной деятельности;
- иметь желание быть наставником, иначе наставничество будет восприниматься как дополнительная нагрузка, а это рано или поздно скажется на качестве; от наставника требуется искреннее стремление помогать подопечному, а не просто от случая к случаю оценивать результаты его работы;
- быть готовым инвестировать свое время в развитие другого человека (стать хорошим наставником невозможно, если стремление помогать не является для человека безусловной ценностью);
- быть способным к конструктивной критике (когда наставник дает оценку действий того или иного сотрудника, это не должно напоминать критический анализ — оценка в первую очередь должна содержать конкретные предложения по улучшению работы);
- проявлять инициативу и регулярно предоставлять обратную связь. Хороший наставник — всегда в курсе проблем сотрудника. Если у подопечного появляются проблемы в работе или взаимоотношениях, он немедленно принимает меры, чтобы своевременно скорректировать действия сотрудника.

Для оценки эффективности деятельности наставника используют такие показатели, как:

- успешность адаптации нового сотрудника в организации;
- эффективное выполнение подопечным своих профессиональных обязанностей;
- очевидный профессиональный рост и развитие сотрудника и т.п.

Высокий потенциал наставничества и его эффективность объясняются тем, что:

– этот метод адаптации специалиста предполагает гибкость в организации: нет набора правил и требований, может реализовываться в различных ситуациях различными методами;

– в основе наставничества – взаимодействие, ценностно-ориентированная мотивация обоих субъектов, взаимный интерес;

– этот метод адаптации к профессии может осуществляться на любом этапе профессиональной карьеры;

– наставничество направлено на становление и повышение профессионализма в любой сфере практической деятельности;

– это одна из эффективных форм профессионального обучения, имеющая «обратную связь»;

– наставник может координировать, стимулировать адаптационный процесс, управлять им, используя дополнительно любые другие методы обучения.

Перечисленные признаки подтверждают значимость этого метода профессионального становления личности, его действенность и образовательную ценность. Таким образом, наставничество, как и супервизия, способствует повышению уровня профессионального мастерства и степени удовлетворенности собственной работой.

Супервизия является одним из эффективных методов профилактики профессионального выгорания у специалистов помогающих профессий.

Профессиональное выгорание — это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Синдром профессионального выгорания — профессиональная болезнь тех, кто работает с людьми: учителей, социальных работников, психологов, врачей — всех, чья деятельность невозможна без общения. Неслучайно исследователь этого явления К. Маслач назвала свою книгу «Эмоциональное сгорание — плата за сочувствие».

Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них. Оно ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека.

Синдром профессионального выгорания развивается постепенно. Он проходит *три стадии* (К. Маслач, 1982):

Первая стадия:

– начинается приглушением эмоций, сглаживанием остроты чувств и свежести переживаний; специалист неожиданно замечает: вроде бы все пока нормально, но... скучно и пусто на душе;

– исчезают положительные эмоции, появляется некоторая отстраненность в отношениях с членами семьи;

– возникает состояние тревожности, неудовлетворенности; возвращаясь домой, все чаще хочется сказать: «Не лезьте ко мне, оставьте в покое!»

Вторая стадия:

– возникают недоразумения с клиентами, профессионал в кругу своих коллег начинает с пренебрежением говорить о некоторых из них;

– неприязнь начинает постепенно проявляться в присутствии клиентов — вначале это с трудом сдерживаемая антипатия, а затем и вспышки раздражения. Подобное поведение профессионала — это неосознаваемое им самим проявление чувства самосохранения при общении, превышающем безопасный для организма уровень.

Третья стадия:

– притупляются представления о ценностях жизни, эмоциональное отношение к миру «уплощается», человек становится опасно равнодушным ко всему, даже к собственной жизни;

– такой человек по привычке может еще сохранять внешнюю респектабельность и некоторый апломб, но его глаза теряют блеск интереса к чему бы то ни было, и почти физически ощутимый холод безразличия поселяется в его душе.

Три аспекта профессионального выгорания

Первый — *снижение самооценки*. Как следствие, такие «сгоревшие» работники чувствуют беспомощность и апатию. Со временем это может перейти в агрессию и отчаяние.

Второй — *одиночество*. Люди, страдающие от эмоционального сгорания, не в состоянии установить нормальный контакт с клиентами. Преобладают объект-объектные отношения.

Третий — *эмоциональное истощение, соматизация*. Усталость, апатия и депрессия, сопровождающие эмоциональное сгорание, приводят к серьезным физическим недомоганиям — гастриту, мигрени, повышенному артериальному давлению, синдрому хронической усталости и т.д.

Симптомы профессионального выгорания

Первая группа – психофизические симптомы:

– чувство постоянной усталости не только по вечерам, но и по утрам, сразу после сна (симптом хронической усталости);

– ощущение эмоционального и физического истощения;

– снижение восприимчивости и реактивности в связи с изменениями внешней среды (отсутствие реакции любопытства на фактор новизны или реакции страха на опасную ситуацию);

– общая астенизация (слабость, снижение активности и энергии, ухудшение биохимии крови и гормональных показателей);

– частые беспричинные головные боли; постоянные расстройства желудочно-кишечного тракта;

– резкая потеря или резкое увеличение веса;

– полная или частичная бессонница;

– постоянное заторможенное, сонливое состояние и желание спать в течение всего дня;

– одышка или нарушения дыхания при физической или эмоциональной нагрузке;

– заметное снижение внешней и внутренней сенсорной чувствительности: ухудшение зрения, слуха, обоняния и осязания, потеря внутренних, телесных ощущений.

Вторая группа – социально-психологические симптомы:

- безразличие, скука, пассивность и депрессия (пониженный эмоциональный тонус, чувство подавленности);
- повышенная раздражительность на незначительные, мелкие события;
- частые нервные срывы (вспышки немотивированного гнева или отказы от общения, уход в себя);
- постоянное переживание негативных эмоций, для которых во внешней ситуации причин нет (чувство вины, обиды, стыда, подозрительность, скованность);
- чувство неосознанного беспокойства и повышенной тревожности (ощущение, что «что-то не так, как надо»);
- чувство гиперответственности и постоянное чувство страха, что «не получится» или «я не справлюсь»;
- общая негативная установка на жизненные и профессиональные перспективы (по типу «как ни старайся, все равно ничего не получится»).

Третья группа – поведенческие симптомы:

- ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее — все труднее и труднее;
- сотрудник заметно меняет свой рабочий режим (увеличивает или сокращает время работы);
- постоянно, без необходимости, берет работу домой, но дома ее не делает;
- руководитель затрудняется в принятии решений;
- чувство бесполезности, неверие в улучшения, снижение энтузиазма по отношению к работе, безразличие к результатам;
- невыполнение важных, приоритетных задач и «застывание» на мелких деталях, не соответствующая служебным требованиям трата большей части рабочего времени на мало осознаваемое или не осознаваемое выполнение автоматических и элементарных действий;
- дистанцированность от сотрудников и клиентов, повышение неадекватной критичности;
- злоупотребление алкоголем, резкое возрастание выкуренных за день сигарет, применение наркотических средств.

Качества, помогающие специалисту избежать профессионального выгорания:

- хорошее здоровье и сознательная, целенаправленная забота о своем физическом состоянии (постоянные занятия спортом, здоровый образ жизни);
- высокая самооценка и уверенность в себе, своих способностях и возможностях;
- опыт успешного преодоления профессионального стресса;
- способность конструктивно меняться в напряженных условиях;

- высокая мобильность;
- открытость;
- общительность;
- самостоятельность;
- стремление опираться на собственные силы;
- способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности — как в отношении самих себя, так и других людей и жизни вообще.

Основные подходы к работе с профессиональным выгоранием:

1. Забота о себе и снижение уровня стресса:

- стремление к равновесию и гармонии, здоровому образу жизни, удовлетворение потребности в общении;
- удовольствие (релаксация, игра);
- умение отвлекаться от переживаний, связанных с работой.

2. Трансформация негативных убеждений, чувства отчаяния, утраты смысла и безнадежности:

- стремление находить смысл во всем — как в значительных событиях жизни, так и в привычных, повседневных заботах;
- стремление бороться со своими негативными убеждениями;
- создание сообщества.

3. Повышение уровня профессионального мастерства. Работа с супервизором. Работа с супервизором особенно необходима в том случае, если специалист:

- слишком вовлекается в проблему клиента и теряет профессиональную объективность;
- может застрять на такой модели помощи клиенту, в результате которой у клиента не появляется мотивация помогать себе самостоятельно;
- эмоционально вовлекается в проблему клиента, особенно когда ситуация вызывает у работника собственные воспоминания;
- продолжает выполнять свои обязанности, когда их эффективность снижается, в то время как взгляд «со стороны» и обсуждение могли бы оказаться более полезными;
- берет слишком много работы, постоянно помогает другим и начинает страдать от «выгорания»;
- испытывает трудности при завершении работы с клиентом.

Эти трудности могут коснуться любого специалиста. Они не указывают на слабость или снижение профессионализма — это особенности деятельности специалистов «помогающих» профессий. Организация супервизии помогает справиться с этими трудностями и оценить качество услуг, предоставляемых клиентам.

Тема 2. Стили и формы супервизии

Функции супервизии. Супервизорские роли: учитель, фасилитатор, консультант, эксперт, менеджер, администратор.

Типы супервизии. Наставническая супервизия. Обучающая супервизия. Направляющая супервизия. Консультирующая супервизия.

Супервизорские отношения. Факторы, влияющие на супервизорские отношения. Гендерные факторы. Межкультурные факторы. Сопротивление супервизируемого. Параллельные процессы в супервизии. Потребности супервизируемых специалистов.

Супервизорские стили. Форматы супервизии. Формы супервизии.

Индивидуальная супервизия. Групповая супервизия. Коллегиальная супервизия. Рекомендации для работы супервизора. Влияние супервизии на профессиональную деятельность специалиста.

Традиционно супервизия выполняет ряд функций:

- *обучающая* (образовательная, формирующая) – развитие умений, навыков, понимания и способностей супервизируемого; обучение осуществляется через анализ и исследование работы супервизируемого с клиентами, что помогает специалисту лучше понимать клиента, осознавать свои реакции на клиента, понимать динамику отношений и взаимодействий с клиентом, исследовать другие пути работы;

- *поддерживающая* (тонизирующая) – помощь в переживании негативного опыта общения с «трудными» клиентами;

- *консультирующая* – исследование вопросов, возникающих у специалиста во время и по поводу своей работы; супервизор не дает прямых ответов, а скорее снабжает супервизируемых альтернативами, стимулируя развитие профессионального мышления;

- *оценочная* (экспертная) – контроль достижения целей, сформулированных в супервизорском контракте, отслеживание прогресса клиента, обратная связь супервизируемому по поводу знания теории и реализации практических навыков, помощь в оценке своих сильных и слабых сторон, оценка профессионализма;

- *административная* – степень соответствия работы супервизируемого стандартам учреждения, в котором она осуществляется, а также контроль за соблюдением профессиональной этики;

- *менеджерская* («менеджмент случая») – супервизия команды смежных специалистов, работающих с трудным клиентом, нуждающимся в разносторонней помощи; согласование профессиональных действий специалистов, осуществление общего руководства, ведение случая.

В процессе супервизии супервизор выступает в разных **ролях**: учителя, фасилитатора, консультанта, эксперта, менеджера, администратора.

Роль учителя подразумевает: знание теории и готовность поделиться этим знанием; профессиональные познания на уровне эксперта, позволяющие супервизору выдвигать идеи; хорошая подготовка в той области, в которой работает супервизируемый; наличие знаний и опыта; широта опыта и способность поделиться им. В роли учителя супервизор: оценивает взаимодействия, происходящие в процессе работы с клиентом; обсуждает гипотезы, связанные с клиентом; определяет подходящие

интервенции; моделирует, демонстрирует и обучает техникам проведения интервенций, способствует отработке навыков; поощряет супервизируемого в поиске разумных объяснений для специфических стратегий и интервенций; интерпретирует существенные события, происходящие в процессе работы; ставит задачи для последующих встреч; поощряет супервизируемого к чтению специальной литературы.

Роль фасилитатора. Здесь внимание супервизора фиксируется на специалисте, как личности и личностно-профессиональных проблемах, препятствующих работе. В роли фасилитатора супервизор: даёт уместную эмоциональную поддержку; даёт возможность супервизируемому работать над своими чувствами, когда клиент или ситуация вызывает у него неприязнь, отвержение; исследует чувства супервизируемого во время работы с клиентом и в процессе супервизорской сессии; исследует чувства супервизируемого в отношении определенных техник и интервенций; исследует защиты и аффекты супервизируемого во время супервизорской сессии; работает вместе с супервизируемым над его трудностями, связанными с организацией, в которой тот работает.

Роль консультанта. В роли консультанта супервизор: фокусируется на системе «специалист-клиент»; экспериментирует с различными путями оценки и интервенций; предлагает супервизируемому альтернативные интервенции и гипотезы; поощряет размышления супервизируемого специалиста о стратегиях и интервенциях; поощряет дискуссии с супервизируемым о проблемах мотивации клиента; заботится о супервизируемом во время супервизорской сессии; разрешает супервизируемому структурировать супервизорскую сессию.

Консультирование супервизируемого может осуществляться по разным проблемам. Например: проблемы самовосприятия (собственные личностные особенности, способы поведения, реагирования и их влияние на профессиональную деятельность, отношение к себе как к специалисту); теоретические знания и профессиональные действия (осознание того, какие теоретические, практические и личностные установки и особенности определяют позицию, почему используются или не используются те или иные теоретические и методические подходы), процесс самостоятельного развития теоретических знаний и практических приёмов; взаимоотношения с другими людьми; формальные и организационные вопросы практической деятельности (взаимоотношения с администрацией и коллегами); отношения с клиентами (проблемы обособления, изоляции, зависимости и других аспектов профессиональной деятельности).

Роль эксперта. В роли эксперта супервизор: контролирует достижение целей, сформулированных в супервизорском контракте; отслеживает прогресс клиента; оценивает прогресс специалиста; помогает супервизируемому отследить свои сильные и слабые стороны; контролирует соблюдение этических стандартов; даёт специалисту обратную связь по поводу знания теории, следования ей и его личностных качеств.

Роль менеджера. Роль менеджера предполагает выполнение управленческой работы. Супервизор-менеджер: подбирает и расставляет кадры; подбирает «команды»; распределяет обязанности между членами команды; осуществляет мониторинг, контроль, оценку качества работы супервизируемых специалистов; осуществляет координацию работы между командами; организует внешние связи команд с другими организациями или органами власти; осуществляет сотрудничество с другими супервизорами.

Внутри учреждения супервизор-менеджер стимулирует активность персонала, вовлеченного в принятие важных решений об оценке программ, их развитии и продвижении вперед. Он помогает организации функционировать более эффективно, обеспечивая эффективное управление.

Роль администратора. Администратор-супервизор: улаживает конфликты между клиентом и специалистом; защищает профессиональные интересы подопечных ему специалистов, выполняет роль посредника; ведет необходимую документацию. Как администратор, супервизор осуществляет мониторинг соответствия правил и контрактных соглашений, наблюдая за тем, чтобы действия учреждения соответствовали принятым стандартам работы.

Таким образом, обобщая значение представленных выше ролей, можно сказать, что контакт супервизора с супервизируемым предполагает исследование, анализ, содействие в собственном поиске путей решения проблемы. Супервизор может оказать поддержку перед принятием важного решения, поддержать в сложной ситуации. Цель его работы – помочь специалисту найти наилучшее решение проблемы и/или новые углы её рассмотрения и новые идеи. Супервизор принимает участие в решении проблемы, но не решает её сам.

Выделяют следующие *типы супервизии*:

Наставническая супервизия – супервизор концентрируется на образовательной функции, помогая специалисту исследовать работу с клиентами, а кто-то другой в рабочем окружении супервизируемого осуществляет поддержку и направляющую функцию.

Обучающая супервизия – хотя ударение остается на образовательной функции и супервизируемый оказывается в роли ученика (это может быть студент на практике или специалист, ведущий работу с клиентами), в отличие от наставнической супервизии, в этом случае супервизор несет частичную ответственность за работу супервизируемого с клиентами, и поэтому отчетливо заметна его направляющая, нормативная роль.

Направляющая супервизия – супервизор является в то же самое время и начальником супервизируемого. Как и в обучающей супервизии, в этом случае супервизор отвечает за работу супервизируемого с клиентами, но отношения субординации между ними более выражены.

Консультирующая супервизия – в этом варианте ответственность за выполнение работы принадлежит супервизируемому, но он может консультироваться по некоторым вопросам со своим супервизором, который

является либо его учителем, либо администратором. Такая форма подходит для опытных квалифицированных специалистов.

Супервизорские отношения — это центральный и наиболее значимый компонент супервизорского процесса, а также ключ к успешному исходу супервизии. Супервизорские отношения определяют манеру, в которой контактируют супервизор и специалист, а также то, как они работают вместе для достижения личностных и профессиональных целей.

К факторам, влияющим на супервизорские отношения, относятся:

1) Статические факторы:

- демографические и межкультурные отношения;
- ролевая позиция;
- супервизорский стиль;
- личностные характеристики.

2) Динамические факторы:

- опыт супервизора и супервизируемого;
- общая продолжительность супервизорского процесса;
- динамика отношений (сила, сопротивление, близость, параллельные процессы).

Дополнительными факторами влияния являются ролевая неопределенность и ролевой конфликт. Ролевая неопределенность это неопределенность относительно ожиданий супервизора и его методов оценки, в то время как ролевой конфликт относится к ожиданиям супервизируемого, связанным с ролью студента (контрастной роли специалиста).

Особое значение имеют для супервизорских отношений гендерные факторы, которые основываются на различиях в социальном, экономическом, политическом, финансовом положении и физической силе, принятых в обществе образцах поведения мужчин и женщин. Влияние гендерных факторов на супервизорские отношения проявляется в следующем:

- если супервизируемый и супервизор одного и того же пола, то супервизируемый больше удовлетворен результатами супервизии;
- мужчины-супервизоры поощряют имитацию, больше осознают свое влияние на супервизируемого, чем женщины;
- женщины-супервизоры поощряют большую автономию, оказывают большую поддержку и реже нарушают границы, чем мужчины;
- супервизируемые оценивают начало супервизорских отношений более позитивно, когда имеют дело с супервизором того же пола, и более негативно — когда противоположного пола;
- супервизируемые женщины-специалисты ведут себя более стереотипно, когда взаимодействуют с женщиной-супервизором;
- супервизируемые женщины-специалисты склонны заострять внимание на аффективных аспектах супервизии, а супервизируемые мужчины-специалисты — на когнитивных;

- женщины-супервизоры чаще испытывают сложности с завершением супервизии, в то время как мужчины-супервизоры завершают ее слишком быстро, игнорируя эмоциональные аспекты;

- супервизируемые женщины-специалисты склонны больше уступать авторитету супервизора;

- мужчины-супервизоры могут осознанно фокусироваться на межличностных отношениях, женщины-супервизоры осознанно выбирают роль эксперта, уменьшая тем самым зависимость в межличностных отношениях.

Исходя из сказанного, перед супервизором стоят два вопроса: 1) как гендерный фактор влияет на отношения «специалист–клиент» и процесс, который он наблюдает; 2) как гендерный фактор влияет на супервизорские отношения и процесс, в котором он участвует.

Особую роль в супервизорских отношениях играют межкультурные факторы, они проявляются в том случае, когда один из участников процесса имеет иной культурный опыт. Если супервизор и супервизируемый принадлежат к различным этническим группам, имеют различную систему религиозных и культурных ценностей, то, по мнению П. Хоукинса и Р.Шохета, необходимо учитывать следующие аспекты, помогающие прояснить такие различия:

- фокус на культуре клиента (исследуются культурно обусловленные особенности поведения клиента);

- изучение способов реагирования со стороны супервизируемого специалиста на культурные различия и скрытые культурные установки клиента;

- исследование культуры отношений между супервизируемым и его клиентом (как различие культур проявляется в процессе работы);

- фокус на культурных предубеждениях супервизируемого;

- изучение трудностей в динамике отношений супервизируемого и его клиента, супервизируемого и супервизора, проявляющихся в связи с их культурными различиями;

- фокусирование супервизора на собственных культурных предрассудках;

- исследование культурных норм и предубеждений в более широком контексте работы – в организационной, социальной и политической сфере.

Для работы супервизора имеет значение также уровень тревоги супервизируемого. Слишком низкая или очень высокая тревога может снижать продуктивность супервизорского процесса. Высокая тревога обуславливает и высокую степень сопротивления.

Сопротивлением называется защитное поведение, имеющее цель уменьшить тревогу. Первичной целью сопротивления является самозащита, с помощью которой супервизируемый охраняет себя от ощущаемой угрозы. Тревога в супервизии определяется множеством различных факторов: присутствием элементов оценки, необходимостью действовать, различиями в

теоретической ориентации, демографическими различиями, различиями в способностях.

Одна из наиболее распространенных реакций — страх оказаться неадекватным, в то время как супервизируемый хочет добиться успеха. Еще одна причина сопротивления связана с тем, что супервизия является обязательным компонентом обучения. Супервизируемые могут воспринимать супервизора как равного, если не видят, что его возможности превышают их собственные, и отвечать профессиональной конкуренцией. Кроме того, они могут бояться изменений. Сопротивление может быть также следствием недоступности супервизора, его недостаточным знакомством с культурными различиями. К факторам сопротивления относится наличие оценочного компонента в супервизии (особенно негативной оценки), различие в возможностях супервизора и супервизируемого, различие в теоретической ориентации и личностно-демографические различия.

Потребности супервизируемых специалистов различаются в зависимости от уровня развития супервизируемого. В начале обучения специалистам полезнее рекомендации и инструкции супервизора. Начинающих специалистов больше всего беспокоят вопросы компетентности, целей, направления, автономии. Наиболее распространенные проблемы касаются поддержки и эмоционального осознания. Супервизируемые ценят в своих супервизорах знание теории и готовность поделиться этим знанием, интересные идеи, опыт, знание правил, умение слушать. Очень важной является забота о профессиональном росте, внимание к вопросам рабочего стресса, предоставление необходимой автономии. Кроме того, супервизируемые нуждаются в оценке супервизора, и не только в позитивной, но и в негативной. Им необходима критическая обратная связь. В конце обучения специалисты предпочитают коллегиальный стиль, меньшую структурированность контекста супервизии, ее консультативную форму.

Супервизорские отношения в значительной степени определяются также эффективными и неэффективными супервизорскими стилями.

Стиль — это манера, в которой супервизор работает с супервизируемым специалистом. Выделяют эффективные и неэффективные супервизорские стили.

К эффективным супервизорским стилям относят:

1) *Ориентированный на решение проблемы*: фокусировка на структурированном, целенаправленном и тщательном подходе к супервизии.

2) *Межличностно-сензитивный*: фокусировка на отношениях между супервизором и супервизируемым; поддержка взаимодействия, обращение к потребностям во взаимоотношениях.

3) *Располагающий стиль*, который характеризуется теплом, помощью, дружеским поведением, поддержкой и открытостью по отношению к супервизируемому.

Для диагностики стилей авторы Висконсинского тренингового проекта по супервизии предложили краткий перечень характеристик, относящихся к тому или иному стилю. Данные стили в методике имели следующие характеристики:

- *ориентированный на решение проблемы* – целенаправленный, ясный, конкретный, практичный, структурированный, оценивающий, предписывающий, дидактичный, тщательный, сфокусированный;

- *межличностно-сензитивный* – опекающий, обладающий восприимчивостью, интуицией, рефлексией, креативностью, ресурсностью, терапевтичностью, высокой вовлеченностью;

- *располагающий* – приятный в общении, дружелюбный, гибкий, открытый, позитивный, внушающий доверие, проявляющий тепло и поддержку.

Каждая из характеристик в методике оценивается по семибалльной шкале, что позволяет по сумме баллов выявить преобладающий стиль.

К неэффективным супервизорским стилям относят:

1) *Аморфный стиль*. Характеризуется недостаточной ясностью в отношении супервизии и связанных с ней надежд специалиста, а также малой структурированностью и руководством.

Не структурирующий ситуацию супервизор не помогает новичку-супервизируемому удовлетворить потребность в руководстве. Супервизор должен признавать потребности начинающих в руководстве и действовать в соответствии с ними.

2) *Неподдерживающий стиль* характеризуется холодностью, отчужденностью, а иногда и враждебностью. Подобный супервизор нередко приписывает проблемы супервизии сопротивлению супервизируемого, забывая о своём участии в проблеме.

Поддержка супервизируемого является важным элементом его развития в супервизорских отношениях. Супервизируемый специалист, который чувствует недостаток поддержки и избыток критики, в ответ начинает проявлять защитное поведение и демонстрирует различные формы сопротивления. В рамках супервизорских отношений супервизируемый не является ответственным за регулирование этих отношений. Это ответственность супервизора.

3) *Терапевтический стиль*. Супервизор склонен приписывать событиям в работе с клиентами значение личных проблем супервизируемого. У специалистов обычно не возникает проблем, когда им говорят, что они делают что-то неверно. Гораздо большей проблемой для них является ситуация, когда причиной профессиональных неудач супервизор считает личностные проблемы самого специалиста. Супервизируемым не нравятся попытки супервизора корректировать эти проблемы в лечебной манере прямо во время сессии.

Фокус супервизии определяется в соответствии с той моделью, которую разделяет данный супервизор.

Э. Уильямс (2001) предложил шестифокусную модель супервизии, основанную на двух системах (специалист-клиент и супервизор-специалист) и шести фокусах — рассказе специалиста, действиях специалиста, отношениях между специалистом и клиентом, состоянии супервизируемого специалиста, отношениях между супервизором и специалистом, и внутренних процессах

супервизора. Если в фокусе находится рассказ специалиста о клиенте, супервизор и специалист сосредотачивают внимание на представлениях специалиста о клиенте и описании клиента. Следующий фокус — исследование действий самого специалиста, его гипотез, интервенций, методов и техник. Исследование отношений между специалистом и клиентом предполагает фокус на системе «специалист — клиент».

В супервизорской системе в фокусе супервизирования может оказаться состояние супервизируемого специалиста «здесь и сейчас» на супервизорской сессии. Супервизор держит в фокусе внимания и сам супервизорский процесс (отношения между супервизором и супервизируемым), а также параллельные процессы в двух системах. Шестой фокус — внутренние процессы супервизора — важен для осознания не нашедших выражения аспектов рассказа специалиста или его состояния в процессе супервизии.

П. Ховкинс и Р. Шохет (2002) к этим шести фокусам добавляют седьмой — фокусирование на широком контексте. Здесь супервизор перемещает фокус на более широкий контекст, в котором проходит и супервизия, и работа специалиста с клиентом. Супервизор несет ответственность перед организацией, в которой работает он сам и его супервизируемый специалист. Нужды организации, ее политика и требования к выполнению работы специалиста также должны находиться в фокусе супервизии.

Уровни супервизии определяются целью супервизии и соотносятся с уровнем профессиональной подготовки супервизируемого.

Супервизия первого (базового) уровня — супервизия как личностно-профессиональная поддержка, как помощь и совет более квалифицированного специалиста начинающему специалисту с целью повышения его профессионализма и уверенности, развития необходимых личностно-профессиональных качеств, наставничество в выборе направления и стиля работы. Обычно, это совместный поиск и позитивное подкрепление ресурсов молодого специалиста, способствующие развитию таких личностно-профессиональных качеств, как эмпатия, конгруэнтность, аутентичность, спонтанность, активность, способность к концептуализации и др.

Супервизия второго (сертификационного) уровня — супервизия как форма повышения квалификации специалистов с использованием директивной коррекции стиля работы. Это достаточно формализованные и структурированные встречи специалиста или группы специалистов с более опытным коллегой, имеющим не только достаточную теоретическую подготовку, но также большой практический и методологический опыт. Супервизия этого уровня включает преимущественно обсуждение трудностей и ошибок в практической деятельности и рекомендации по их устранению.

Выделяют следующие формы супервизии.

Очная супервизия — это вариант супервизии с обсуждением очно наблюдаемой супервизором работы специалиста немедленно после

окончания работы с клиентом (индивидуальной, семейной или групповой) или прерыванием работы с клиентом и управление событиями по мере необходимости. Присутствие супервизора заранее согласовывается с клиентом.

Разделяют несколько вариантов очной («живой») супервизии в зависимости от временных, пространственных и личностных параметров:

- временная (немедленная или отсроченная);
- пространственная (внутри или снаружи комнаты);
- личностная (с присутствием клиента).

Преимущества: необходимо меньше времени и материальных затрат; большая степень доверия к супервизору; сочетание обучения и консультирования.

Недостатки: нарушение границ пространства между супервизируемым специалистом и клиентом; зависимость специалиста от супервизора и подкрепление его пассивной позиции; вторжение в конфиденциальность работы с клиентом.

Заочная супервизия считается наиболее оптимальной ее формой. Супервизируемый, исходя из предварительной договоренности с супервизором, предоставляет ему те или иные материалы работы с клиентом (индивидуальной, семейной, групповой). Результаты могут быть представлены в виде устного доклада (обычно для групповой супервизии), стенограммы или аудио-, видеозаписи.

Очно-заочная супервизия – специфическая форма, используемая в системной семейной психотерапии. Она осуществляется группой супервизоров-ко-терапевтов, находящихся в соседнем кабинете и наблюдающих работу супервизируемого через зеркальное стекло. Супервизируемый, в любой момент семейной сессии, испытывая трудности, может проконсультироваться с супервизорами по телефону, о чем предварительно договариваются с семьей.

Форматы супервизии. В зависимости от объекта супервизии различают индивидуальную и групповую супервизию. Объектом супервизии, соответственно, может явиться один специалист или группа специалистов. И та, и другая супервизия может проходить в очном («живая» супервизия) или заочном формате (записи, аудио- и видеозаписи, сообщение специалиста). Супервизия может проходить в присутствии супервизора или в формате коллегиальной групповой супервизии. Выбор того или иного варианта определяются преимущественно запросом супервизируемого и возможностями супервизора.

Индивидуальная (личная) супервизия – супервизия по контракту, заключенному с одним супервизируемым. Она предполагает постоянное расписание встреч, обеспечение обратной связи супервизируемому. Материалом для данного варианта супервизии может выступать доклад супервизируемого об одном конкретном случае индивидуальной работы с клиентом или групповой работы, аудио-, видеозапись работы (индивидуальной, семейной, групповой).

Индивидуальная супервизия является наиболее эффективной супервизией высокого уровня, требующей от супервизора большего количества времени, а от супервизируемого более тщательной подготовки представляемого материала. Она может проводиться в заочной форме, но не исключает очной и очно-заочной формы. Работа супервизора состоит в анализе представленного материала (предварительно или по ходу наблюдения) и в заранее оговоренное время обсуждения его с супервизируемым.

Преимущества индивидуальной супервизии:

- предоставляет супервизируемому специалисту индивидуальный подход;
- облегчает обсуждение проблем, связанных с некомпетентностью, о которой специалист стесняется сказать на групповых встречах;
- предоставляет возможность сохранять конфиденциальность в особо проблематичных случаях;
- лучше подходит для работы: с более стеснительными специалистами, со специалистами с недостаточной уверенностью в собственных силах, со специалистами, которые находятся на этапе профессиональной адаптации.

Групповая супервизия. Супервизия по долгосрочному контракту, заключенному супервизором с группой супервизируемых специалистов.

Цель групповой супервизии – в большей мере дидактическая, чем при индивидуальной супервизии: расширение арсенала концепций, подходов, тактики и т.д. за счет мнений всех участников групповой супервизии. В качестве супервизируемого на каждой групповой сессии выступает один из участников группы по графику, определяемому группой. Материалом для супервизии является устный доклад супервизируемого по одному случаю из его практики работы. Доклад адресуется супервизору и остальным участникам группы и может сопровождаться иллюстрацией видеозаписи.

Как правило, общая продолжительность цикла групповой супервизии – 1 год, продолжительность каждой встречи – 2-3 часа, группа встречается с супервизором 1 раз в неделю/две недели, каждая встреча структурирована фазами работы (контроль над структурированием времени и целенаправленностью работы осуществляет супервизор).

Помимо структурирования работы группы, супервизор выполняет и такие дополнительные задачи: недирективным путем стремится к обучению супервизируемого и других участников группы использовать более результативные стратегии вмешательства; защищает супервизируемого от возможной депрессивной реакции на групповое давление (дебрифинг); наблюдает за общением в группе и следит за сохранением атмосферы безопасности; анализирует дополнительные составляющие контакта на допустимом для данной группы уровне (например, анализ сопротивления, переноса/контрпереноса, проективной идентификации и других

психологических защит), способствует свободе и открытости высказываний, стимулирует развитие способности к концептуализации участников группы.

Одной из задач супервизора на обучающих супервизиях является формирование у участников групп способности отслеживать собственные ощущения, чувства, мысли. Обучение протекает за счет грамотно предоставляемой обратной связи, которую помогает сформировать супервизор. Супервизия становится совместным поиском направления, стиля работы, а также подкреплением ресурсов молодого специалиста.

Результат участия молодого специалиста в работе супервизорской группы:

- прежде всего, практическое закрепление теоретических знаний и отработка практических умений и навыков в области практической работы с конкретной личностью, с семьей;
- повышение уровня профессиональной компетентности, обеспечение качественно нового уровня психолого-педагогической культуры специалистов;
- развитие умений адекватной психологической перцепции, оценки и рефлексии себя, своих профессиональных действий и взаимодействия с личностью, с членами семей в процессе профессиональной деятельности;
- развитие гибкости мышления, самоконтроля и оперативности в принятии решений в процессе профессиональной деятельности;
- формирование навыков самоанализа, стимулирование процессов самоактуализации и самореализации.

Тема 3. Основные модели супервизии

Модели супервизии: развивающая модель, интегративная модель, специфически-ориентированная модель. Эволюционные модели.

Уровни супервизии. Ориентация на себя. Ориентация на клиента. Ориентация на процесс. Ориентация на процесс в контексте.

Супервизорское пространство. Формирование контракта. Границы. Рабочий альянс. Формат сессии. Организационный и профессиональный контекст. Обсуждение контракта.

Систематический метод, в котором проводится супервизия, называется «моделью». Модели супервизии отражают концептуальную и методологическую базу супервизора, его подходы к практике супервизии в русле избранного им направления или школы. Существует несколько моделей супервизии.

Эволюционная модель. В основе этой модели лежит представление о том, что мы все продолжаем расти: растут желания, начинания, усилия, меняются паттерны поведения. Сочетая наш опыт и наследственные склонности, мы развиваем в себе сильные стороны и ищем новые сферы для роста. Исследования показали, что с ростом опыта супервизируемого меняется поведение супервизора и их взаимоотношения.

Существует восемь основных зон развития для супервизируемого специалиста:

- вмешательство;
- компетентность в приемах, навыках и методах оценки;
- межличностные характеристики;
- концептуализация происхождения проблем клиента;
- индивидуальное развитие;
- теоретическая ориентация;
- цели и план ведения клиента;
- профессиональная этика.

Помогая супервизируемым в осознании их сильных сторон и зон развития, супервизор несет ответственность за их дальнейшее развитие как специалистов помогающих профессий.

Модель развития. П. Ховкинс и Р. Шохет основной моделью супервизии считают модель развития. Согласно этой модели, супервизор должен владеть спектром стилей и подходов, которые модифицируются по мере того, как специалист приобретает опыт и поднимается на следующий уровень развития. Они предлагают целостную модель развития, включающую в себя четыре основных уровня развития супервизируемого.

Уровень 1: ориентация на себя

Первый уровень характеризуется *зависимостью* супервизируемого от супервизора. Он может испытывать тревогу, ощущать небезопасность своей роли и сомневаться в своей способности реализовать эту роль; он может испытывать недостаток понимания, но при этом быть высокомотивированным.

Существует два основных источника тревоги у молодых супервизируемых:

- объективное самоосознание (фокусирование на самом себе может провоцировать негативную оценку собственного поведения и усиливать чувство тревоги);
- ожидание оценивания (молодые супервизируемые, не имея опыта построения системы критериев для оценки собственного поведения, могут быть очень зависимы от оценки их работы супервизором; тревога проявляется в виде интереса к тому, как супервизор видит их работу и как их сравнивают с другими супервизируемыми).

Чтобы справиться с тревогой, нормальной для супервизируемых на первом этапе, супервизор должен обеспечить *ясную структурированную обстановку с позитивной обратной связью* и побуждением супервизируемого продвинуться от незрелых попыток судить себя и клиента к анализу того, что в действительности происходило.

Уровень 2: ориентация на клиента

На этом этапе супервизируемые преодолевают начальную тревогу и начинают движение между зависимостью и автономией, между самонадеянностью и растерянностью.

Специалисту трудно устанавливать ограничения и говорить «нет» своим клиентам или отстаивать свое свободное время, он неспособен отделить трудности других людей от собственной внутриличностной динамики или рассматривает свой собственный успех или неудачу как успех или неудачу своих клиентов.

В работе с клиентами супервизируемые, находящиеся на уровне 2, действуют менее упрощенно и *сфокусированы как на процессе развития клиента, так и на своем обучении.*

Недостаток изначальной уверенности и упрощенность подходов могут привести к тому, что некоторые супервизируемые будут испытывать гнев по отношению к своим супервизорам, рассматривая их как виновников своего разочарования. Некоторые авторы сравнивают этот уровень развития с *подростковым возрастом* – нормальным этапом развития человека, тогда уровень 1 подобен *детству*, уровень 3 – *молодости* и уровень 4 – *зрелости*.

Работа на уровне 2 может восприниматься как *родительская забота о подростке*. Это – проверка авторитетов на прочность, перепады настроения, но одновременно – необходимость и в пространстве, для обучения на своих ошибках, и в определенных ограничениях, и в сдерживании. На этой стадии супервизируемый может становиться *более активным*, чем его клиент.

На уровне 2 супервизор должен быть менее *структурированным и дидактичным*, чем на уровне 1, но при этом требуется значительный контроль над эмоциями, так как состояние супервизируемого может колебаться от возбуждения до депрессивных переживаний.

Уровень 3: ориентация на процесс

На уровне 3 возрастает профессиональная уверенность и наблюдается только *условная зависимость* от супервизора. Специалист расширяет осознание и демонстрирует более устойчивую мотивацию. Супервизия становится более партнерским процессом, возрастает доверие и усиливается профессиональная и личная конфронтация.

На уровне 3 супервизируемые становятся более способными применять *свой подход* к клиентам, чтобы удовлетворить их конкретные индивидуальные потребности в конкретный момент. Они уже в состоянии *видеть клиента в более широком контексте*. Специалист демонстрирует *навыки полного присутствия* с клиентом во время работы с особым вниманием к тому, как укладывается настоящий процесс в контекст:

- общего процесса межличностных отношений;
- личной истории пациента и его жизненных паттернов;
- обстоятельств внешней жизни клиента;
- жизненного этапа клиента, социальной среды и этических норм.

Уровень 4: ориентация на процесс в контексте

К моменту перехода на этот уровень работник становится «мастером» и «характеризуется:

- личностной автономией,
- высоким уровнем осознания,

- уверенностью в себе,
- стабильной мотивацией,
- пониманием необходимости работать над собственными личностными и профессиональными проблемами».

Часто на этой стадии супервизируемые сами начинают проводить супервизию, и это значительно углубляет и повышает качество их обучения.

Специалист часто сообщает супервизору, чему хочет научиться. На уровне 4 не происходит усвоения новых знаний, а происходит скорее их *углубление и интеграция до состояния мудрости*.

Модель специфической ориентации. Согласно этой модели и супервизор и супервизируемый должны практиковать в рамках одного направления психологии. Эта модель требует, чтобы супервизор не только обучался, но и практиковал в русле данного направления и прошёл соответствующую супервизорскую подготовку, подтвержденную сертификатом.

Интегративная модель. Данная модель базируется на подходе к деятельности специалистов, как к стратегии и тактике установления контакта, независимо от выбора стратегии воздействия. Интегративная модель супервизии в таком случае становится универсальной и концентрируется на следующих моментах:

- процессе контакта (вербальная и невербальная коммуникация, глубина, эмоциональность и др.);
- информированном согласии;
- структурировании сессии;
- избранных мишенях для работы (например, симптом, личность, когнитивные, эмоциональные, мотивационные процессы, межличностные отношения и др.);
- соответствии выбора целей и средств вмешательства;
- целенаправленности и результативности процессов интервенции в целом.

Процессуальная модель. Согласно этой модели в зависимости от фокуса внимания супервизора выделяется несколько измерений супервизии:

- Фокусирование на клиенте.
- Фокусирование на стратегиях и интервенциях.
- Фокусирование на отношениях между специалистом и клиентом.
- Фокусирование на специалисте.
- Фокусирование на отношениях в супервизии.
- Фокусирование на внутренних процессах супервизора.
- Фокусирование на широком контексте.

Супервизорское пространство – это система общения, где все высказывания и действия рассматриваются в контексте задач супервизии. Это место экспериментирования, где специалисты исследуют процессы, участниками которых они являются.

Э.Уильямс (2001) рекомендует следующие правила проведения первой супервизорской сессии:

- Не уклоняйтесь от того, чтобы предварительно ознакомить супервизируемого с правилами предстоящей вам работы. Супервизорские сессии проходят более комфортно, когда в работе присутствует определенный порядок, который заранее объяснен.

- Спросите обучаемого о его предшествующем опыте супервидения. Это даст вам понять, что было ему полезно, а что нет.

- Уделите время тому, чтобы лучше узнать супервизируемого.

- Кратко опишите свою теорию позиции супервизии — то, из чего вы исходите.

- Объясните разницу между консультированием и супервидением.

- Установите атмосферу терпимости к тревоге, от кого бы она ни исходила: супервизоры тоже могут впадать в тревогу по поводу своей задачи. Признание тревоги обоих участников (если тревога возникла, нет никаких причин ее маскировать) создает среду, где могут говориться вещи, которые в ином случае говорить было бы небезопасно. Ваши супервизируемые будут видеть в вас человека, допускающего возможность ошибок, человека, с которым можно поделиться чувствами относительно клиентов и профессии. Атмосфера искренности и терпимости позволяет обучаемым более глубоко участвовать в сессии.

- Установите атмосферу, в которой конфликт может обсуждаться. Обычно эти конфликты попросту камуфлируются неискренним послушанием супервизируемого.

Коснитесь вопроса оценки супервизируемого специалиста (если она предполагается в контракте) и начните обсуждать его с самого начала. Важно, чтобы супервизируемый знал: одна из функций супервизора состоит в оценке. Пути, средства и сроки оценки могут обговариваться.

Характеристики супервизорского пространства:

- Отграниченное — позволяющее рефлекссию содержания работы супервизируемого.

- Спокойное, сбалансированное — позволяющее рефлекссию процесса работы.

- Стабильное — предоставляемое на регулярной основе.

- Безопасное — с гарантией конфиденциальности.

- Достаточно “жесткое” — для мониторинга работы, и достаточно “мягкое” — для развития творческого подхода.

- Эмоционально тёплое — благодаря чему связанный с работой личный дискомфорт может быть высказан и исследован.

- Мощное — позволяющее разделять груз ответственности за трудных или опасных клиентов.

Пространство тогда можно назвать безопасным, когда в контракте ясно отражены границы конфиденциальности. Обсуждены взаимные ожидания, страхи, надежды, оговорена манера ведения супервизии и т.д.

Супервизия начинается с обсуждения контракта о проведении супервизии между специалистом и супервизором.

Контракт – документ, составленный в форме долгосрочного договора между супервизором и супервизируемым (при групповой супервизии – между супервизором и каждым участником супервизии). Как правило, в супервизорском контракте оговариваются: формальные моменты; границы; рабочий альянс; формат супервизии; основные правила; ответственность; ожидания; отношения; оценка.

При формировании контракта необходимо оговорить *формальные моменты супервизии*, такие как продолжительность, частота, место, случаи, в которых сессия отменяется или переносится; также прояснить моменты, касающиеся оплаты и пр.

В контракте на супервизию должны быть ясно отражены ее границы. Основные *границы супервизии* определяются тем, что супервизорские сессии всегда должны начинаться с исследования рабочих вопросов и заканчиваться обзором того, что супервизируемый собирается делать дальше в рамках этих вопросов. Личный материал прорабатывается в ходе сессии только в случае, когда он прямо влияет на обсуждаемый вопрос, или испытывает влияние с его стороны, либо когда он касается отношений в супервизии. Если в ходе супервизии раскрывается больше материала, чем необходимо проработать в супервизии, супервизор может предложить специалисту обратиться за консультацией или другой формой поддержки для исследования этих чувств.

Формируя контракт относительно границ супервизии, будет неверным говорить о полной *конфиденциальности* всего, что происходит на сессиях. В супервизии бывают обстоятельства, когда материал сессий нужно вывести за границы супервизии. В контракте указывается, с кем супервизор может делиться материалом супервизорских сессий; это могут быть люди, к которым супервизор может обратиться за поддержкой, супервидением или консультацией. Супервизируемый должен понимать, какая информация может быть вынесена за рамки супервизии, при каких обстоятельствах, как это будет происходить, кому будет предоставляться информация. (Например, супервизору может понадобиться консультация по поводу своей работы в супервизии).

Формирование *рабочего альянса* начинается с обсуждения взаимных ожиданий – в каком стиле супервизируемому желательно получать супервизию, на каких возможных темах он хотел бы концентрироваться. Супервизор также должен ясно сообщить, какую манеру ведения супервизии он предпочитает и чего ждет от супервизируемого. На этапе заключения контракта считается полезным делиться не только сознательными ожиданиями, но также надеждами и страхами. Может быть полезно закончить предложения: «Успешная супервизия для меня — это...» и «Я боюсь, что в ходе супервизии...».

При формировании контракта необходимо обсудить, какой типичный *формат сессии* более предпочтителен для супервизируемого. Будет ли все время посвящаться одному случаю? Супервизируемый собирается

пользоваться письменным отчетом о случае или будет давать вербальное описание? Ожидается ли, что все клиенты будут обсуждаться в течение определенного времени? Собирается ли супервизируемый всякий раз информировать супервизора о новом клиенте?

В контракте также может оговариваться *контакт в чрезвычайных ситуациях*. Супервизор предоставляет обучаемому номера телефонов для контакта в чрезвычайной ситуации и может заранее договориться с коллегами об их возможном участии в чрезвычайной супервизии.

Периодически, в соответствии с установленными заранее супервизорскими задачами, супервизор дает *оценку прогресса* супервизируемого специалиста. Обычно результаты оценки сообщаются обучаемому и обсуждаются с ним. Время оценки устанавливается в контракте, метод оценивания оговаривается по взаимному соглашению. Задачи супервидения на конкретный период также оговариваются; оценка касается того, достигнуты ли они, и именно это обсуждается в соответствующий срок. В контракте указывается, в какой форме оценка сообщается обучаемому, а также действия или изменения в зависимости от результатов оценки.

В случае если во взаимодействии супервизора и супервизируемого возникают претензии или проблемы, связанные с их отношениями, с компетентностью или поведением одного из них, то обычно они обсуждают эти проблемы между собой. В случае если обсуждение проблем не приводит к их разрешению, используются альтернативные пути (к примеру, смена супервизора), которые оговариваются в исходном контракте.

Тема 4. Процессуальная модель супервизии

Фокусирование в супервизии. Основные фокусы внимания супервизора.

Содержание супервизорской сессии как фокус супервизии, основные техники. Фокусирование на стратегиях и интервенциях. Фокусирование на отношениях в диаде «специалист-клиент», техники супервизии. Фокусирование на внутриличностных процессах супервизируемого специалиста. Фокусирование на отношениях в супервизии. Феномен «параллелинга». Фокусирование на внутриличностных процессах и состояниях супервизора.

Фокусирование на широком контексте. Интегрирование измерений. Связь процессуальной модели с процессом развития.

Процесс супервизии формирует две связанные между собой системы: 1 – «специалист – клиент», и 2 – «супервизор – специалист». Следовательно, фокус внимания супервизора может быть направлен непосредственно на одну из этих систем – либо в форме совместного анализа супервизором и специалистом отчетов о его работе с клиентом, либо через анализ происходящего в супервизии процесса здесь-и-сейчас, отражающего процессы, происходящие в работе с клиентом там-и-тогда.

В каждой из этих систем может быть выделено по три аспекта, что дает в совокупности шесть возможных фокусов внимания, три из которых связаны с клиентом и специалистом, а три – со специалистом и супервизором.

В системе «специалист – клиент» выделяют следующие фокусы внимания:

1 – *Содержание супервизорской сессии (рассказ специалиста о клиенте)*. История специалиста о клиенте или история клиента. Фокус на клиенте.

2 – *Фокусирование на стратегиях и интервенциях (действия специалиста)*. Исследование гипотез, методов и техник, стратегий и интервенций, использованных специалистом. Фокус на специалисте.

3 – *Фокусирование на отношениях между специалистом и клиентом*. Исследование динамики взаимодействия между специалистом и клиентом. Фокус на системе «специалист – клиент».

В системе «супервизор – специалист» выделяют следующие фокусы внимания:

4 – *Фокусирование на состоянии супервизируемого специалиста*. Фокус на состоянии специалиста во время супервизорской сессии.

5 – *Фокусирование на отношениях в супервизии*. Феномен «параллелинга». Исследование отношений между супервизором и специалистом, а также вероятности «клонирования» системы (параллельного процесса).

6 – *Фокусирование на психических процессах и состояниях супервизора*. Фокус на чувствах или идеях супервизора, связанных с супервизируемым специалистом или клиентом.

Таким образом, в процессе супервизии выделяют шесть основных фокусов внимания, плюс фокусирование на контексте, в котором происходит супервизия.

Рассмотрим каждый из фокусов внимания более подробно.

1. Содержание супервизорской сессии (рассказ специалиста о клиенте). Внимание концентрируется на актуальных явлениях сессии: как клиент подал себя, о чем он решил рассказать, какую область своей жизни хотел бы исследовать и как содержание этой сессии связано с содержанием предыдущих сессий.

Цель этой формы супервизии — помочь специалисту сфокусироваться на клиенте, на выборах, которые совершает клиент, и на взаимосвязях, существующих между различными аспектами его жизни. Задача супервизора — помочь супервизируемому осознать, что «на самом деле происходило во время сессии».

На первой стадии – при знакомстве с клиентом – специалист должен дать точное описание клиента: как он обратился к специалисту; как он выглядит; как он двигается и как держится, как он дышит, говорит, смотрит, жестикулирует и так далее; какая у него речь, метафоры и образы; какова история его жизни в его собственном изложении. При этом супервизор будет

заставлять и просить специалиста вернуться к тому, что сказал клиент или что сказал специалист. Следующей стадией является принятие чувств специалиста, возникающих при встрече с клиентом. Далее следует стадия фокусирования на содержании сессии.

В случае, когда специалисту трудно описать клиента, Э.Уильямс предлагает использовать технику *«направленного воображения»*. Образы позволяют быстро «прорваться» к видению клиента, которое было недоступно прежде.

«Направленное воображение» означает, что супервизируемому предлагается реагировать на образы, возникающие в определенном контексте. Например, супервизируемому, пытающемуся «добраться до сути» клиентского рассказа, супервизор говорит:

«Представь, что за спиной клиента находится сила... Что это за сила? Или вообрази, что сверху на клиента давит сила... Что это за сила?»

Хотя ситуацию задает супервизор, спонтанность супервизируемого не подавлена.

«Представь, что перед тобой находится громадный пустой экран. Мысленно помести туда клиента. Что он делает?»

«Вообрази три коробки, одну внутри другой. В каждой находится клиент. Представь, что ты вытаскиваешь коробки друг из друга и располагаешь их перед собой по порядку, начиная с самой большой; теперь представь, что именно находится в каждой из них».

Вместо трех коробок могут быть три двери, трое ворот и т.д.

Иногда бывает полезно, чтобы супервизируемый визуально представил родительскую семью клиента.

«Представьте, что рядом с вашим клиентом стоит его отец/мать. Что клиент шепчет на ухо родителю? Каков ответ?»

«Представьте, что ваш клиент смотрит снизу на балкон. Туда выходит его отец и смотрит на него сверху. Что он говорит? Что говорит ваш клиент?»

«Вообразите своего клиента младенцем; теперь за две минуты опишите, как он растет, при этом говорите так быстро, как только можете. Не беспокойтесь о том, что знаете не все его значимые жизненные события, — вперед!»

Ни одно из этих упражнений не претендует на какую-либо точность. Все они направлены лишь на раскрепощение специалиста. Данные техники могут помочь высветить отдельные факторы, которые прежде не фигурировали в его сознании как существенные.

2. Фокусирование на стратегиях и интервенциях. Действия специалиста (исследование гипотез, методов и техник, стратегий и интервенций, использованных специалистом). Фокус находится на выборе специалистом интервенций — не только на самих интервенциях, но и на том, когда и почему они использовались. Затем нужно обсудить альтернативные стратегии и интервенции и их возможную последовательность. Основная цель этой формы супервизии — расширить возможность выбора и улучшить

навыки интервенции специалиста. Внутри этого измерения супервизор фокусируется на интервенциях, осуществляемых специалистом в ходе работы с клиентом, на том, как и почему они делались, а также на других возможных вариантах интервенций.

Супервизор задает следующие вопросы:

- Какие интервенции Вы использовали?
- Какие для этого были основания?
- Куда привели эти интервенции?
- Как и когда они осуществлялись?
- Что Вы собираетесь делать дальше?

При необходимости после этого супервизор и специалист меняются местами и реагируют на интервенцию из роли клиента.

Работая в этом втором фокусе, супервизор должен твердо верить, что существует более чем один путь работы с проблемой. Он уделяет пристальное внимание тому, как специалист учится новому, и его ограничениям в этом процессе. Исследования по супервизорскому супервизорскому показывают, что жесткость структуры вызывает доверие у начинающих специалистов, и она необходима вплоть до накопления определенной меры опыта. При этом часто бывает нужна прямая инструкция супервизора супервизируемому о том, что делать дальше, поскольку у начинающего специалиста еще нет достаточного репертуара техник, из которого он мог бы выбирать. Супервизор инструктирует, демонстрирует или даже моделирует техники интервенций, объясняет основания определенных стратегий и/или интервенций и интерпретирует значимые события сессии.

3. Фокусирование на отношениях между специалистом и клиентом.

Здесь супервизор уделяет внимание тому, что происходит в процессе работы специалиста и клиента в области сознательного и бессознательного: как начинается и заканчивается сессия, что происходит за границами этого процесса, какие появляются метафоры и образы, как изменяются голоса и позы.

Основная цель этой формы супервизии — помочь специалисту лучше осознавать и понимать динамику отношений в работе с клиентом. В этом измерении фокус находится не на специалисте, не на клиенте и не на интервенции, а на *системе, которая создана обеими сторонами*. Здесь супервизор фокусируется на осознанных и неосознанных взаимодействиях между специалистом и клиентом. Для начала супервизор может задать вопросы:

- Как вы встретились?
- Как и почему клиент выбрал вас?
- На что вы в первую очередь обратили внимание при своем контакте с клиентом?
- Какова история ваших отношений?

Если специалисту трудно описать его отношения с клиентом, можно использовать «*технику дистанцирования*»:

«Найдите образ или метафору, олицетворяющую ваши отношения»

«Вообразите, какие отношения могли бы сложиться между вами, если бы вы оказались вдвоем на пустынном острове»

«Представьте себя мухой на стене во время последней сессии: что можно сказать об отношениях специалиста и клиента?»

Функция направленных образов в супервизии состоит в том, чтобы осознать смысл психологических впечатлений, которые прошли незамеченными, соединять воедино расплывчатые, смутные или парадоксальные элементы и прояснять их.

«Вообрази, что твой клиент стоит впереди тебя в очереди в магазине деликатесов. Ты шепчешь что-то ему на ухо. Что это? Что он отвечает?»

«Напиши своему клиенту телеграмму в 14 или менее слов, описывающую ваши отношения»

«Вообрази, что твой клиент — персонаж из истории, или из фильма, или из мифологии. Кто это и как ты относишься к этому персонажу?»

Терпеливый и умелый супервизор способен прояснить смыслы, скрывающиеся во взаимодействии специалиста и клиента. В безопасном пространстве супервизии находят выражение чувства и эмоции, которые были испытаны прежде, но не были осознаны и выражены.

4. Фокусирование на состоянии супервизируемого специалиста (контрпереносе специалиста). Супервизор концентрируется на любом (сознательном или бессознательном) проявлении специалиста, связанном с ходом сессии или с клиентом.

Контрперенос может существовать в нескольких видах.

1. Перенесенные чувства специалиста, пробужденные данным клиентом. Это могут быть либо чувства, перенесенные в отношения с данным клиентом из прошлых отношений или ситуаций, либо проекция чувств специалиста на клиента.

2. Чувства и мысли специалиста, возникающие из роли, перенесенной на него клиентом.

3. Чувства, мысли и действия специалиста, используемые против переноса клиента.

4. Чувства специалиста отражают проективный материал клиента, который принимается специалистом на соматическом или психическом уровне.

Общим во всех формах переноса является то, что они содержат в себе предварительную неосознанную реакцию на клиента со стороны специалиста. С другой стороны, контрперенос может стать ключом к пониманию клиента.

Техника, позволяющая отделить перенос от личности – *«проверка на идентичность»*:

– на 1-й стадии специалиста просят ответить на вопрос: *«Кого напоминает тебе этот человек?»* (супервизор задает вопрос до тех пор, пока специалист не найдет удовлетворяющий ответ);

– на 2-й стадии специалиста просят описать, в чем именно клиент похож на этого человека

– на 3-й стадии специалиста спрашивают, что он хотел бы сказать тому, кто был «обнаружен» на первой стадии, если отношения с этой персоной воспринимаются как незаконченные (это может происходить в форме ролевой игры с использованием техники «пустой стул»);

– на 4-й стадии специалиста спрашивают, чем клиент отличается от этого человека.

Фокусировка на состоянии супервизируемого полезна, потому что в супервизии специалист в определенном смысле «репрезентирует» взаимодействие в системе «специалист–клиент» и его состояние является сообщением о том, что происходит в этой системе. Еще одно преимущество этой фокусировки связано с процессом развития самого супервизируемого — с его постепенным прогрессом в понимании связей своих личностных проблем с проблемами клиентов.

5. Фокусирование на супервизорском процессе (отношениях в супервизии). Супервизор фокусируется на отношениях в супервизорской сессии, чтобы исследовать, как эти отношения могут бессознательно проявляться в скрытой динамике работы с клиентом. Так, если клиент неявно действует по отношению к специалисту в пассивно-агрессивном ключе, это может проявиться в супервизии в форме неосознанного пассивно-агрессивного поведения специалиста по отношению к супервизору в момент обсуждения этого клиента.

Гарольд Сирлз открыл и исследовал явление, которое назвал «*феноменом параллелинга*». Параллельный процесс — присутствующая внутри системы тенденция возникновения аналогичных друг другу форм. В феномене параллелинга процессы, происходящие в отношениях между клиентом и специалистом, раскрываются через свое отражение в отношениях между специалистом и супервизором. Задача супервизора — описать происходящее и таким образом сделать его доступным изучению и пониманию. Стремиться избегать параллельных процессов нет никакого смысла, поскольку они представляют собой неотъемлемую часть существования человеческих систем; кроме того, они бессознательны.

Прямая интерпретация параллельных процессов супервизируемому специалисту как правило вызывает ответное негодование и отрицание. Для работы с параллелингом очень важно быть способным замечать свои реакции (осознавать самому) и сообщать о них специалисту (интерпретировать себя) в тоне, не подразумевающим осуждения (например: «Я чувствую, что Вы довольно сдержанно рассказываете мне об этом клиенте, и я начинаю чувствовать раздражение. Скажите, это похоже на то, как Вы чувствуете себя с этим клиентом?»).

Исследования Марджори Дорман показали, что параллелинг — явление двунаправленное: не только бессознательные процессы отношений в системе «специалист–клиент» отражаются в супервизорских отношениях, но и наоборот — отношения между супервизором и супервизируемым оказывают непосредственное влияние на отношения между специалистом и клиентом. Супервизируемые ведут себя либо аналогично, либо противоположно

поведению их супервизоров по отношению к себе, как они его воспринимают. Наблюдение паттернов, обнаруживающихся в триадах «супервизор–специалист–клиент», позволило М.Дорман прийти к выводу, что супервизируемые вносят в отношения с клиентами не только негативные, но и позитивные аспекты своего супервизорского процесса. Таким образом, супервизоры имеют возможность моделировать для своих супервизируемых пути интервенций, с помощью которых они могли бы разрешать трудности отношений со своими клиентами.

6. Фокусирование на внутренних процессах супервизора (контрпереносе супервизора). Супервизор уделяет внимание в первую очередь опыту здесь-и-сейчас: какие чувства, мысли и образы вызывает обсуждаемый в супервизорской сессии материал. Супервизор использует эти реакции для освещения рефлексивного процесса супервизируемого. Бессознательный материал работы специалиста с клиентом, миновавший сознательный уровень специалиста, может проявиться благодаря мыслям, чувствам и образам супервизора. Фокус находится на отражении отношений в системе «специалист–клиент» во внутреннем переживании супервизора.

В этом процессе бессознательный материал супервизора расценивается как своего рода рецептор, находящийся в бессознательном, а затем переводится супервизором в область осознаваемого, что позволяет исследовать этот материал. Супервизор должен иметь четкое представление о контрпереносе по отношению к супервизируемому: «Каковы мои чувства к этому терапевту?», «Присутствует ли у меня общее ощущение тревоги, вызова, критики, скуки?» и так далее. Пока супервизоры не начнут отдавать себе отчет в своих чувствах по отношению к супервизируемым, они не смогут замечать, как эти чувства изменяются за счет привнесения бессознательного материала, связанного со специалистами и их клиентами.

Супервизоры могут использовать осознание своего контрпереноса, говоря примерно следующее: «Пока ты описывал свою работу, я ощущал себя все более и более беспомощным. Исследуя это ощущение, я понял, что оно, скорее всего, не связано с тобой или с чем-то вне нашей работы, поэтому я хочу спросить, не является ли она отражением твоего ощущения беспомощности в работе с этим клиентом?» Или «Я обратил внимание, что, когда ты описываешь твои отношения с этим клиентом, у меня появляется образ оскалившихся волков. Не перекликается ли этот образ с твоими ощущениями по поводу этих отношений?»

7. Фокусирование на широком контексте. Отношения в супервизии существуют в более широком контексте, который видоизменяет и окрашивает все внутренние процессы. Супервизор не может действовать так, как будто триада «клиент–специалист–супервизор» существует на необитаемом острове. Существует профессиональный кодекс и этика, организационные требования и ограничения, связи с другими организациями. Все это необходимо принимать во внимание. Здесь супервизор перемещает фокус со специфических отношений с клиентом, фигурирующим в сессии, на контекст, в котором происходят и работа специалиста с клиентом, и

супервизия. На этом уровне супервизор может спросить: «А как твое поведение в этой ситуации соответствует ожиданиям профессионального сообщества?». Хотя супервизор до определенной степени отвечает за соблюдение этики в работе, внимание должно уделяться не только соответствию профессиональным требованиям, но и тому, что специалист может быть слишком закрепощен из-за оглядки на «ожидаемые рабочие стандарты» или из-за боязни осуждения.

П. Ховкинс и Р. Шохет считают, что хороший супервизор при глубокой работе со специалистом использует все семь видов фокусирования внимания, хотя не обязательно в течение одной сессии.

Существует опасность использования только одного из этих видов фокусирования. Если внимание направлено на клиента «там-и-тогда», можно впасть в интеллектуализированную дискуссию «о клиенте». Существует также значительная опасность «фактора искажения»: специалист скрывает от супервизора материал, опасаясь осуждения. Если работа полностью сфокусирована на специалисте, то он может ощущать ее как навязчивую и ограничивающую. Если же работа сфокусирована исключительно на взаимодействии, то риск искажений меньше, чем в первых двух случаях; однако в этом случае значительная часть информации будет игнорироваться, поскольку основное внимание будет уделено сложностям двух взаимосвязанных систем отношений.

Поэтому в процессе обучения супервизоров, сформировавших навыки внутри каждого из фокусов внимания, необходимо направлять определенные усилия на формирование навыка своевременного переключения от одного фокуса к другому. Супервизор также должен понимать, как предпочтительно работать с теми или иными специалистами и как — с одним и тем же специалистом в разное время. Наиболее часто супервизия начинается с фокуса 1 (исследование произошедшего в ходе работы с клиентом), затем естественным образом совершается переход к фокусам 3 и 4 (как развивались отношения и как это повлияло на специалиста) и, если (и когда) все это дополнится бессознательной коммуникацией, происходит переключение на фокусы 5 и 6. По окончании исследования работы с конкретным клиентом супервизор может снова вернуться к новым интервенциям, которые специалист, возможно, будет использовать в ходе последующей работы с этим клиентом (фокус 2).

Супервизору важно определить стадию развития супервизируемого и его готовность к супервизии того или иного уровня. Как правило, супервизию следует начинать с фокусирования в основном на содержании работы с клиентом и прояснения того, что произошло в ходе работы. Начинающие специалисты иногда слишком тревожатся по поводу своего поведения и нуждаются в поддержке, чтобы понять, что именно происходило в ходе работы с клиентом. Молодым специалистам также часто необходима помощь в рассмотрении элементов индивидуальной работы внутри более широкого контекста: как материал одной встречи с клиентом связан с динамикой другой; как он связан с жизнью клиента за пределами работы со

специалистом и с его личной историей. Помогая специалистам в развитии такого понимания, очень важно не упускать из внимания уникальность отношений этого специалиста с его конкретным клиентом.

По мере того как специалист развивает в себе способность видеть, что действительно происходит, не отвлекаясь на предвзятое теоретизирование и излишнюю озабоченность собственным поведением, становится возможным посвящать больше времени интервенциям специалиста. Существует опасность того, что супервизор будет по привычке сообщать специалисту, как ему надо было действовать.

Когда специалист становится более опытным, мы можем полагаться на его способность самостоятельно работать с сознательным материалом, можем доверять его собственной оценке своих действий. В этом случае супервизор должен уделять больше внимания бессознательному уровню специалиста и его клиента. Это происходит в форме фокусирования на процессах параллелинга, переноса и контрпереноса, развивающихся в отношениях супервизии.

Стадия развития специалиста — только один из факторов, которыми руководствуется опытный супервизор при выборе фокуса внимания супервизии. На этот выбор могут влиять и другие факторы, например:

- сущность работы специалиста;
- стиль работы специалиста;
- личностный стиль специалиста;
- уровень открытости и доверия, установившийся в отношениях супервизии;
- уровень готовности специалиста к самоисследованию);
- культуральные особенности специалиста.

Тема 5. Обучение и профессиональное развитие супервизора

Оценка потребности обучения. Обучающие курсы по супервизии. Обучение индивидуальной супервизии. Навыки предоставления и получения обратной связи. Навыки супервизорской интервенции. Схемы супервизии. Обучение командной и групповой супервизии. Обучение супервизии специалистов. Обучение супервизоров.

Уровни профессионального развития супервизора. Самооценка в супервизии. Самооценка и роль супервизора. Аффекты и профессиональное обучение. Эмоциональность и роль супервизора.

Оценка профессиональной компетенции супервизора. Требования к супервизору. Этические требования. Транскультуральная компетентность.

Для того, чтобы работать эффективно, супервизору необходимо постоянно совершенствоваться. Стать хорошим супервизором можно самыми разнообразными способами. Качественный курс обучения — неотъемлемый компонент развития любого супервизора, но это только одна

из многих составляющих развития. Большинство супервизоров могут использовать широкий спектр возможностей для обучения, которые применяются в различных комбинациях для усиления их эффективности.

По мнению П. Ховкинса и Р. Шохета, программа обучения супервизора состоит из ряда последовательных взаимосвязанных элементов:

1. Анализ предыдущего опыта супервизии.
2. Чтение книг и статей, просматривание видеофильмов на тему супервизии.
3. **Планирование собственной супервизии.**
4. Аудио и видеозапись супервизии, которую вы проводите.
5. Анализ проводимой вами супервизии.
6. Получение обратной связи от своего супервизора.
7. Выработка своего стиля супервизии.
8. **Обсуждение своего стиля с супервизором.**
9. Продолжение обучения.

Этот цикл обучения можно видоизменить и упорядочить в любом направлении и любым способом, чтобы он соответствовал возможностям супервизора и его потребностям в обучении.

Обучение супервизии необходимо начинать с самооценки и выявления потребностей в обучении, чтобы супервизор мог определить на каком уровне развития он находится, и развить необходимые навыки. Оценить необходимость обучения можно самостоятельно, или вместе со своим супервизором, получая от него обратную связь, или с коллегами.

Вопросы для самооценки супервизоров:

1. *Знания.*
 - Понимание целей супервизии.
 - Ясность относительно границ супервизии.
 - Понимание следующих элементов: организационного, образовательного, поддерживающего.
 - Знание различных типов супервизорского контракта.
2. *Навыки организации супервизии.*
 - Может объяснить супервизируемому цель супервизии.
 - Может достигать договоренностей при заключении контракта.
 - Может удерживать соответствующие границы отношений.
 - Может создать климат, характеризующийся: эмпатией, искренностью, конгруэнтностью, доверием, непосредственностью.
 - Может сохранять баланс между организационной, образовательной и поддерживающей функциями.
 - Может закончить сессию вовремя и соответствующим образом.
3. *Навыки супервизорской интервенции.*
 - Может использовать следующие типы интервенции: предписание, информирование, конфронтация, катализирование, катарсис, поддержка.

- Может предоставлять обратную связь, которая характеризуется: ясностью, отнесенностью, сбалансированностью, конкретностью.
- Может фокусироваться: на передаваемом содержании, на интервенциях супервизируемого, на отношениях между клиентом и супервизируемым, на контрпереносе супервизируемого, на отношениях в супервизии, на собственном контрпереносе, на более широком контексте.
- Может описать свой способ работы.
- Может передать собственный опыт.
- Может развить в супервизируемом навыки самосупервизии.

4. Отличительные особенности.

- Настроенность на роль супервизора.
- Адекватное использование власти, включенной в роль супервизора.
- Способность вдохновлять, побуждать и вселять оптимизм.
- Понимание потребностей супервизируемого.
- Осознание и способность адаптации к индивидуальным различиям, которые определяются: полом, возрастом, культуральным опытом, классом, сексуальной ориентацией, личностью, профессиональной подготовкой.
- Чувство юмора.

5. Настрой на продолжение собственного развития.

- Получает собственную супервизию.
- Настроен на обновление собственных терапевтических и супервизорских навыков.
- Осознает собственные ограничения и видит свои сильные и слабые стороны как супервизора.
- Получает регулярную обратную связь: от супервизируемых, от коллег, от собственного супервизора/наставника.

6. Для групповых супервизоров.

- Имеет знания по динамике в работе с группой.
- Может использовать групповой процесс в интересах процесса супервизии.
- Может справляться с соперничеством в группе.

7. Для старших супервизоров.

- Может проводить межпрофессиональную супервизию.
- Может проводить супервизию организации.
- Имеет знания по стадиям развития рабочих групп и организаций.
- Может осветить скрытую культуру организации или рабочей команды.
- Может фасилитировать организационные изменения.
- Может сформировать культуру обучения, благоприятную для развития супервизии.

Важной частью профессионального развития супервизоров является *получение поддержки* в планировании и анализе супервизии, которую они проводят. Если молодой супервизор не получает такую поддержку от собственного супервизора, необходимо в качестве эквивалента супервизии посещать группу поддержки для начинающих супервизоров, где они встречаются и проводят анализ собственной супервизорской практики.

Обучение супервизоров должно быть, в первую очередь, *практикоориентированным*, т.е. строиться на практической основе, а не только на изучении теории. Обучающиеся супервизии специалисты должны иметь возможность полученные при обучении знания сразу же применять на практике, в ходе супервизии, которую они проводят или получают, а затем исследовать свой актуальный опыт и различные варианты действий в разных ситуациях в ходе обучения.

Обучение супервизии должно быть *экспериментальным*, то есть давать обучающимся возможность тренироваться друг с другом, с последующим предоставлением обратной связи друг другу. В процессе обучения значительное время должно отводиться работе в группах из трех человек («тройках»), где начинающие супервизоры функционируют по очереди в трех ролях: супервизора, супервизируемого и наблюдателя. Супервизируемый представляет примеры (аудио и видеозаписи, отчеты) из практики, супервизор делает обзор примеров, делится своими наблюдениями и обсуждает их с супервизируемым, а затем наблюдатель комментирует взаимодействие в настоящем — диалог здесь-и-сейчас, происходящий между супервизором и супервизируемым. Отрабатывая полученные в процессе обучения навыки, работая в этих трех ролях, обучающиеся супервизии специалисты приобретают значительный опыт.

Обучение супервизоров также должно концентрироваться на том, как построить с широким кругом супервизируемых отношения, основанные на доверии, открытости, осознании различий и стремлении к исследованию.

Первый навык, которому необходимо обучиться любому супервизору, — *навык предоставления обратной связи*, поскольку это не только необходимый для компетентного супервизора навык: с его помощью участники курса могут работать друг с другом.

Обратная связь – процесс сообщения другому человеку того, как его воспринимают. Получение и предоставление обратной связи у многих вызывают значительные трудности и тревожные переживания, так как обычно большинство людей получают обратную связь, когда поступают не так, как ожидается. Чувства, сопровождающие процесс обратной связи, часто приводят к тому, что ее предоставляют плохо, так что связанные с ней страхи только усиливаются.

Обратная связь, осуществляемая в ходе супервизии должна быть:

- а) систематической (объективной, точной, надежной, с минимальными субъективными искажениями);
- б) своевременной (происходящей вскоре после значимого события);

в) точно понятой (и позитивная, и негативная обратная связь должна основываться на явных и определенных критериях);

г) обоюдной (осуществляемой в условиях двунаправленного взаимодействия, в ходе которого даются предложения не в виде предписания или единственного способа решения проблемы, а в форме выдвижения только одного из множества потенциально полезных вариантов).

Существует несколько простых правил предоставления и получения обратной связи, которые превращают ее в полезное взаимодействие, позволяющее достичь позитивных перемен.

Хорошая обратная связь является ясной, отнесенной, регулярной, сбалансированной, конкретной.

Правила предоставления обратной связи:

– *Ясность*: старайтесь выражаться ясно, пытаясь дать обратную связь по какому-либо поводу. Туманные высказывания с запинками и длительными паузами только усиливают тревогу и понимаются неправильно.

– *Отнесенность*: предоставляемая вами обратная связь есть ваше собственное восприятие, а не истина в последней инстанции. Поэтому она представляет вас самих не меньше, чем того, кто ее получает, и будет полезна, если вы будете относить обратную связь только к себе (например, скажете: «мне кажется, что ты такой-то» вместо «ты такой-то»).

– *Регулярность*: если обратная связь предоставляется регулярно, то она с большей вероятностью окажется полезной. Если этого не происходит, существует опасность, что недовольство будет накапливаться. Старайтесь предоставлять обратную связь как можно скорее после соответствующего события, чтобы человек успел что-нибудь сделать по этому поводу.

– *Сбалансированность*: лучше, когда позитивная и негативная обратная связь сбалансированы, и если вы замечаете, что в вашей обратной связи кому-то из супервизируемых преобладает позитив либо негатив, это означает, что вы видите его искаженно. Однако не каждая порция критической обратной связи обязательно сопровождается чем-то позитивным, хотя общий баланс все же должен существовать все время.

– *Конкретность*: обобщенную обратную связь трудно услышать. Высказывания типа «Ты вызываешь раздражение» могут только ранить или разозлить. Фраза же «Меня раздражает, когда ты забываешь записать телефонные сообщения» дает адресату некую информацию, которую он может либо использовать, либо игнорировать.

В процессе получения обратной связи не обязательно быть полностью пассивным. Хорошо предоставленная обратная связь предполагает возможность разделения ответственности за нее. Как будет использоваться полученная информация — это дело ее адресата.

Правила получения обратной связи:

– Если обратная связь предоставляется в форме, отличной от предложенной выше, можно попросить пояснить ее и сделать более отнесенной, регулярной, сбалансированной и/или конкретной.

– Выслушивайте обратную связь без осуждения. Защитная позиция может способствовать неправильному пониманию обратной связи.

– Старайтесь не пускаться в объяснения, почему вы поступили именно так, не объясняйтесь также насчет позитивной обратной связи. Попробуйте воспринимать обратную связь от других как их взгляд на вас. Часто достаточно просто выслушать человека и сказать «спасибо».

– Спрашивайте о том, что бы вы хотели услышать.

Еще одна важная область в обучении супервизии — овладение фасилитаторскими навыками и адаптация этих навыков к ситуации супервизии. Все интервенции в фасилитаторских процессах подразделяются на шесть категорий:

– Предписывающая: обращение советом или директивное (например, «Вы должны составить отчет об этом», «Вы должны уважать своего отца»).

– Информативная: дидактичность, инструктирование, информирование (например, «Вы найдете такие отчеты в базе данных»);

– Конфронтующая: вызов, предоставление непосредственной обратной связи (например, «Я замечаю, что ты всегда улыбаешься, когда говоришь о своем участковом супервизоре»);

– Катарсическая: уменьшение напряжения, реагирование (например, «Что ты на самом деле хочешь сказать своему клиенту?»).

– Каталитическая: отражение, побуждение к самоисследованию (например, «Можешь что-то еще сказать об этом?», «Как бы ты мог сделать это?»).

– Поддерживающая: одобрение, подтверждение значимости, признание ценности (например, «Я могу себе представить, как ты себя чувствуешь»).

Эти шесть типов интервенций имеют реальную ценность только тогда, когда основываются на заботе и интересе к клиенту или супервизируемому. Они совершенно бесполезны, когда используются неправильно, т.е. без необходимого навыка и в неподходящий момент. Причиной «неправильного» использования является недостаток осознания.

Тема 6. Супервизорские группы

Групповая и командная супервизия. Преимущества групповой супервизии. Недостатки групповой супервизии. Командная супервизия. Неформальная супервизия.

Отбор участников группы. Заключение контракта. Создание атмосферы общения.

Стадии развития группы. Прояснение групповой динамики. Фасилитация группы или команды. Структурирование группы. Супервизорские структуры. Стил групповой супервизии.

Эквивалентные формы супервизии. Супервизия и интервизия. Интервизорские группы.

Балинтовские группы как форма групповой супервизии, основные цели. Структура и основные характеристики Балинтовских групп.

Групповая супервизия считается не менее эффективной, чем индивидуальная. Группа создает естественный формат для достижения профессиональной социализации и способствует обучению через непосредственный опыт. В этом формате от супервизора требуются знания групповых процессов и навыки работы с группой. В фокусе групповой супервизии оказываются дидактические презентации, осмысление случаев, индивидуальное развитие, организационные вопросы, отношения между супервизором и супервизируемым.

П. Ховкинс и Р. Шохет выделяют ряд *преимуществ групповой супервизии*:

- экономия времени и денег;
- в группе, по сравнению с супервизией один на один, создается атмосфера, в которой новички могут поделиться своей тревогой с более опытными коллегами и понять, что те в свое время сталкивались с подобными трудностями;
- более широкие возможности получения обратной связи и другой информации от коллег, а не только от супервизора (это позволяет избежать чрезмерного доминирования супервизора и связанной с ним сверхзависимости);
- существование условий для проверки эмоциональных и интуитивных реакций супервизора на представляемый материал за счет отслеживания реакций членов группы на тот же материал;
- в группе присутствует широкий спектр жизненного опыта, больше вероятности, что кто-нибудь в группе проявит эмпатию и к специалисту, и к клиенту (группа обеспечивает более широкий эмпатический спектр не только за счет пола и возраста, но также и вследствие разнообразия личностных типов);
- больше возможностей для использования акционных техник как части супервизии (например, скульптуру или обмен ролями), помогающих получить новый опыт, по-новому освещающий ситуацию.

Супервизия в группе обеспечивает возможность ощутить в группе взаимную поддержку, обобщить опыт, решить комплексные задачи, попробовать новое поведение, поучаствовать в тренинге навыков, увеличить компетенцию в межличностных отношениях.

Недостатки групповой супервизии:

- групповая супервизия в меньшей степени, чем индивидуальная, отражает динамику индивидуальной работы с клиентом;
- групповая динамика может деструктивно воздействовать на процесс супервизии, групповые процессы могут стать центром внимания группы (например, когда в группе сильно выражено соперничество);
- недостаток времени для каждого участника в отдельности (каждый супервизируемый находится в центре внимания примерно один раз в три встречи, и если они проводятся с интервалом в две недели, то это дает возможность напрямую получать супервизию только раз в шесть недель).

Критерии отбора для участия в группе:

- четко сформулировать цели и задачи группы и выяснить характер предыдущего опыта и навыков участников;
- численность группы – минимум 5 и максимум десять человек, в противном случае среди участников группы возникает соперничество за время и уделяемое им внимание;
- состав группы должен быть гомогенным по типу клиентов, с которыми работают супервизируемые, а также по уровню теоретической подготовки и мастерства.

Заключение контракта предполагает, в первую очередь, прояснение целей супервизии, ожиданий участников группы, обсуждение временных рамок, содержания и оценки работы группы.

Следующей задачей является организация таких условий, при которых супервизируемые могли бы спокойно обсуждать свою работу с другими, без излишних страхов и тревоги. Нужно создать такую атмосферу общения, в которой участники могли бы раскрывать свои уязвимые черты и показывать свою тревогу, не опасаясь негативной реакции группы. Для того, чтобы избежать деструктивных групповых процессов, необходимо придерживаться простого правила: «Любое утверждение произносится от первого лица и на основании собственного опыта». Нужно избегать советов типа «я бы на твоём месте...» или поучений вроде «ты должен быть ...». Для супервизора важно следить за тем, чтобы среди участников группы поддерживался равный объём и уровень самораскрытия. Самораскрытие проходит легче, если ведущий группы делится собственными слабостями, тревогами и неуверенностью вместо того, чтобы демонстрировать полную компетентность и знание ответов на все вопросы.

Групповой супервизор имеет множество вариантов *структурирования супервизорской сессии*. Избранный способ зависит как от формы и размеров группы, так и от стиля и предпочтений супервизора.

Можно начать супервизорскую сессию с вопроса, адресованного каждому участнику: «Чем бы вы хотели поделиться сегодня с группой?». Затем участники группы договариваются, в каком порядке будут рассматриваться эти темы и сколько времени нужно уделить каждому. Как вариант — после высказывания тем выяснить, чей вопрос наиболее близок к существующей на данный момент «основной теме» группы. Для этого каждый участник говорит, какой вопрос, кроме своего, ему хотелось бы рассмотреть, и затем начинается работа с темой, вызвавшей наибольший интерес. В результате человек, задавший эту тему, работает с пользой для себя и поддерживается энергией и интересом группы.

Группа может выработать схему, согласно которой каждый участник имеет возможность поработать со своей темой в заранее отведенный день. Ещё один способ — доверять процессу, ждать и наблюдать за тем, что выявится при общении и на что будет направлен интерес группы.

Выделяют следующие наиболее распространенные способы работы супервизорской группы.

– Групповое обсуждение – самый простой и распространенный способ.
Стадии работы супервизорской группы:

1 фаза: рассказ супервизируемого о своей проблемной ситуации и формулирование им запроса (например: «Как строить дальнейшую работу с этим клиентом»). Члены группы конкретизируют запрос, чтобы супервизия была эффективной.

На стадии формирования запроса участники и супервизор проясняют чувства супервизируемого, задают вопросы, касающиеся ситуации клиента, а также взаимоотношений клиента и специалиста, обращают внимание на актуальное состояние супервизируемого. (Очень часто на этом этапе супервизируемый начинает видеть ситуацию иначе: высвечиваются новые аспекты ситуации, меняются акценты, проявляются новые гипотезы).

Задача ведущего на этом этапе: отслеживать изменение запроса специалиста, периодически задавая ему вопрос о том, как изменилось его видение ситуации и на чем сейчас важно сосредоточить внимание.

2 фаза: обмен чувствами – участники группы, по возможности спонтанно, делятся своими чувствами по поводу клиента.

3 фаза: концептуализация. Супервизор опрашивает каждого участника группы о его собственной концепции генеза проблем клиента или работы с ним. Ни одно из мнений не опровергается и не осуждается супервизором и другими членами группы, дискуссии на этой фазе нецелесообразны.

4 фаза: обобщение супервизора. Супервизор анализирует и в краткой форме обобщает качество работы супервизируемого, предлагая собственную концепцию психосоциогенеза и тактики работы с данным клиентом в качестве одного из возможных вариантов.

Ролевая игра.

Супервизируемый должен принять на себя роль своего клиента, кто-то из членов группы выступает в роли специалиста. (Пребывание в роли клиента дает супервизируемому новое видение ситуации. Работа самого специалиста в ролевой игре и обратная связь от других членов группы дают целый спектр возможных способов работы в трудной ситуации).

После окончания игры и обратной связи проясняется запрос специалиста, и далее следует обсуждение по схеме, описанной выше.

Парная супервизия на группе.

Консультант и супервизор работают 20 минут в центре большого круга. Наблюдатели дают супервизору обратную связь по процессу ведения супервизии, происходит обсуждение.

Группа завершает обсуждение случая, представленного на супервизию.

Супервизия по принципу «Миланской школы» семейной психотерапии.

Консультант и супервизор работают 20 минут в центре большого круга.

15 минут - пауза. В течении этого времени ситуацию разбирают наблюдатели. Если в группе более 10 человек, группа разбивается на 2-3 малые группы. (Группа наблюдателей работает по методу «мозгового штурма», т.е. когда без критики предлагаются любые идеи, ассоциации,

образы, метафоры, имеющие отношение к ситуации клиента, взаимодействию клиента и консультанта, консультанта и супервизора).

Консультант и супервизор не участвуют в обсуждении, но могут ходить от группы к группе и слушать рассуждения наблюдателей. Каждая группа фиксирует предложенные идеи и делится ими в большом кругу.

Консультант и супервизор в течение 10 минут завершают ситуацию.

Если времени оказывается недостаточно, выделяется дополнительное время для завершения обсуждения в большом кругу.

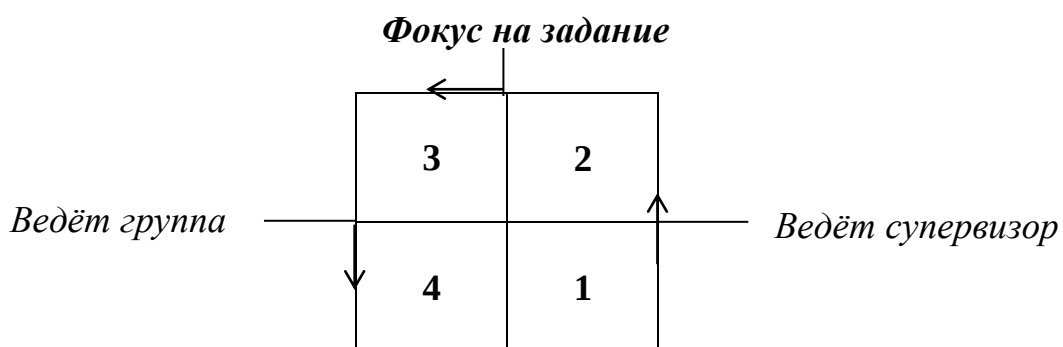
Супервизия по принципу «Аквариум».

1. Внутри большого круга образуется малый круг из 6-7 участников.
2. Один участник (по желанию) принимает роль ведущего супервизорской группы, другой - предъявляет ситуацию на супервизию.
3. Участники (малый круг) разбирают ситуацию.
4. Наблюдатели (большой круг) отмечают, что показалось им эффективным в поведении ведущего, предлагают свои варианты его работы, делают свои замечания по ситуации супервизируемого.
5. Ведущий получает обратную связь.
6. В большом кругу участники обсуждают задачи, проблемы и трудности ведущего супервизорской группы.
7. Если это необходимо, разбор ситуации, предъявленной на супервизию, завершается в большом кругу.

Стиль групповой супервизии:

- 1 – супервизор достаточно директивно ведет группу, концентрируя внимание главным образом на групповом процессе;
- 2 – супервизор играет ведущую роль, но фокус находится на содержании представляемых случаев;
- 3 – группа проявляет большую ответственность и играет более ведущую роль, сохраняется фокус на содержании случаев;
- 4 – группа сама фокусируется на собственном процессе.

Хорошая групповая супервизия должна гибко охватывать все эти области, в зависимости от потребностей группы и стадии ее развития. Чаще всего супервизорские группы начинают, используя стиль 1 (на стадии формирования и заключения контракта), затем переходят к стилю 2, фокусируясь на решаемых задачах, и потом, когда группа становится более зрелой и самостоятельной, постепенно встраивают в свою работу элементы стиля 3 и 4.



Командная супервизия отличается от групповой. Она представляет собой работу с группой, объединившейся с целью не только пройти супервизию, но и получить групповые рабочие взаимосвязи за пределами супервизии. Многие методы в работе с такой группой те же, что и в групповой супервизии, но существуют и различия. Команда есть нечто большее, чем просто несколько ее членов. Командная супервизия отличается от других форм супервизии, поскольку неотъемлемой частью включает в себя командное развитие.

Эффективность супервизорской группы в значительной степени зависит от способности членов группы к осознанию и от преобладающей групповой динамики. Супервизоры должны помогать группам и командам исследовать собственную динамику и способствовать более эффективному их функционированию. В супервизорской группе важно поддерживать баланс между *фокусированием на задании, вниманием к отдельным членам группы и поддержанием групповой активности*. Центральная задача — улучшение работы участников группы с их клиентами. Индивидуальные потребности включают в себя потребность в поддержке, одобрении, принятии и т.д. Задача поддержания групповой активности связана с вопросами соперничества, конкуренции, власти, включения/ исключения, образованием подгрупп. В хорошей групповой и командной супервизии уделяется внимание всем этим трем задачам, так как все они в определенной мере связаны между собой.

Эквивалентные формы супервизии различны. Можно получить эквивалент супервизии в индивидуальной форме или в группе коллег со сходными потребностями, подходами и уровнем мастерства. Можно искать замену супервизору не только в своем коллективе, но и среди других людей, работающих в вашей организации, а также в других организациях. Например, интерпрофессиональную эквивалентную супервизии работу можно проводить в так называемых «тройках», состоящих из трех практикующих специалистов примерно одного уровня профессионального развития. На каждой встрече один из тройки играет роль супервизора. Двое остальных получают по 30-40 минут супервизии. В конце работы каждый супервизируемый делился с супервизором тем, что оказалось наиболее полезно и что вызывало трудности, а супервизор рассказывает о своих впечатлениях от сессии. Третий участник находится в роли наблюдателя, и его задача - предоставление позитивной и негативной обратной связи супервизору. Данная форма работы полезна тем специалистам, которым необходимо не только получить супервизию, но и научиться самим ее проводить.

Коллегиальная супервизия / групповая интервизия (супервизорская группа специалистов равного уровня) является разновидностью групповой супервизии. Такая группа коллег не является иерархической, ее участники не

имеют ни цели, ни соответствующей квалификации для оценки чьих-либо профессиональных навыков. Коллегиальная супервизия используется в тех случаях, когда у специалиста нет возможности получать квалифицированную индивидуальную супервизию, но есть возможность получать ее в группе примерно равных по опыту и возможностям коллег. Основное положение коллегиальной супервизии состоит в том, что индивидуум, тренирующий определенные навыки, может помочь другим индивидуумам тренировать те же навыки эффективно.

Преимущества коллегиальной супервизии:

- уменьшает зависимость от экспертной роли супервизора;
- возрастает ответственность специалиста за оценку собственных навыков, навыков коллег и структурирование своего собственного профессионального опыта;
- возрастают доверие к себе, способность управлять собой и независимость;
- развиваются консультационные и супервизорские навыки;
- существует возможность выбирать коллег и время;
- используется коллегиальная модель принятия решений.

В отличие от обычной супервизии в коллегиальной форме во время сессии (консультации) акцент делается на помощи друг другу в достижении своих целей больше, чем на оценке чьих-либо профессиональных действий. Отношения, создаваемые коллегами, дают возможность получить разнообразный опыт, который затем может пригодиться в индивидуальной работе и с клиентом, и с супервизором. При этом стимулируется и позитивная и критическая обратная связь. Кроме того, в рамках этой модели специалисты находятся в самостоятельном поиске структуры и направления работы.

Эквиваленты супервизии имеют ряд преимуществ, но также и некоторые подводные камни и ловушки. В отсутствие ведущего группы острее встает вопрос необходимости наличия четкой и ясной структуры, что требует от участников большей ответственности. Часто эквивалентные супервизорские группы не в состоянии работать с собственной динамикой, что может привести к конкуренции.

Для того, чтобы коллегиальная супервизия была успешной, от членов группы требуется большая мотивированность, открытость в получении и представлении обратной связи. Коллегиальная супервизия помогает специалистам повысить уровень эмпатии, рефлексии, естественности, конкретности; также обеспечивает большее доверие к себе, прояснение целей и направлений для супервизорской сессии, сотрудничество.

Как заключают многие специалисты-практики, формат групповой супервизии уменьшает зависимость от супервизора, а также позволяет супервизору рассматривать супервизируемого с другой точки зрения. Члены группы могут обучаться друг от друга не менее эффективно, чем от эксперта, так как в группе легче увидеть перспективу своей работы с клиентом. Члены группы могут демонстрировать ясное видение случая, который докладывает

их коллега, и помочь ему консультацией. Коллегиальная супервизия позволяет реализовать потребность специалистов в дидактической группе, в возможности концептуализации своей работы, получения поддержки коллег и обретения профессиональной уверенности.

Благодаря коллегиальному обсуждению отдельных фрагментов своей работы во время супервизии специалисты получают возможность расширить арсенал подходов и методов, повысить рефлексивность субъективного опыта и развить необходимую степень концептуализации практической деятельности. Косвенным путем супервизия помогает специалистам соприкоснуться с личностными проблемами самопонимания, препятствующими установлению контакта с клиентом, побуждая их в дальнейшем к самостоятельному личностно-профессиональному совершенствованию.

Рекомендации по организации работы интервизорской группы:

- Группу желательно формировать из людей, разделяющих общие ценности, но работающих в разных подходах (это позволяет избежать соперничества).

- Не рекомендуется включать в группу более 5-6 человек. Встречи необходимо организовать так, чтобы время уделялось каждому.

- У каждого члена группы должна быть сформирована внутренняя мотивация. Членам группы нужно преодолеть свое сопротивление по поводу встреч.

- Должен быть сформирован ясный контракт. Необходимо определить частоту и место встреч, временные рамки, распределение времени и организацию процесса.

- Необходимо прояснить ожидания группы. Некоторые участники ожидают фокусирования на внутреннем процессе в большей степени, чем это приемлемо для других. Одни члены группы хотят, чтобы вся их работа с клиентами обсуждалась в ходе групповой работы, другие нацелены на получение индивидуальной супервизии. Одни будут ждать большого количества советов по поводу того, что им делать дальше, а другие требовать использования экспериментальных техник.

- Важно также прояснить ролевые ожидания. Кто будет следить за временем, а кто будет устранять внешние препятствия? Кто будет заниматься организацией пространства? Будет ли кто-то отвечать за фасилитацию группового процесса или этот процесс будет протекать спонтанно?

- В группе должны быть установлены основные правила: например, участники должны предоставлять друг другу честную обратную связь; нужно избегать высказывания советов; время распределяется поровну между участниками и т.п.

- Сессия должна начинаться с исследования потребностей каждого.

- Члены группы должны сообщать остальным, чего они ждут от группы в связи с тем, о чем говорили: хотелось ли им быть просто выслушанными; быть может, им нужна обратная связь; возможно, нужна помощь в исследовании контрпереноса; совет по поводу дальнейшего поведения; помощь в выборе из двух вариантов или что-то еще? Если запрос

непонятен, необходимо использовать вопросы: «Что побудило тебя рассказать сегодня именно об этом случае?», или «Что тебе нужно в связи с этим случаем?».

– Раз в 3 месяца рекомендуется проведение обзора сессий, в ходе которого каждый получает обратную связь по поводу его роли в группе, при этом рассматривается динамика группы и, если необходимо, происходит перезаключение контракта.

– Важно определиться также в отношении неформального времени. Часто при отсутствии формально заданной схемы или расписания потребность поделиться новостями и пообщаться между собой вступает в противоречие с основной задачей группы. Некоторые группы специально отводят время для неформального общения в начале или в конце сессии.

Балинтовские группы. Целью и задачами балинтовских групп являются повышение компетентности в профессиональном межличностном общении; осознание личностных «слепых пятен», блокирующих профессиональные отношения с клиентом.

В состав указанной группы входят специалисты, работающие в одном или в различных учреждениях. Нежелательно включение в одну группу специалистов, связанных служебно-иерархическими отношениями (начальник и подчиненные). Половозрастных ограничений нет. Группа может объединять людей с различным стажем работы, наиболее эффективно участие их при стаже более трех лет. В группу могут входить 6 – 15 человек, оптимально – 8–10.

Основным принципом формирования группы является добровольность объединения специалистов, готовых к пересмотру стереотипов в своей работе, заинтересованных в коллегиальной взаимопомощи.

Для занятий используется помещение, позволяющее расположить в круг стулья или кресла по числу участников семинара. Дополнительное техническое обеспечение не требуется, но по желанию группы занятия могут фиксироваться с помощью видеокамеры или магнитофона, либо ведется стенограмма занятий.

Руководитель группы избирается участниками, либо специально приглашается для этой работы. Ведущий должен быть опытным специалистом в области консультирования, знать технологию балинтовской группы, принципы групповой динамики, уметь управлять группой, следить за состоянием рассказчика и блокировать опасные обратные связи в случае неготовности «протагониста» принимать их.

Предметом анализа в группе являются обсуждения случаев из практики участников. Это могут быть «трудные» или «неудачные» эпизоды из прошлого, продолжающие беспокоить специалиста, вызывающие у него дискомфортные воспоминания, остающиеся для него «непонятными». Либо это могут быть текущие случаи, вызывающие у специалиста беспокойство. Это могут быть и так называемые «фантастические» ситуации, даже гипотетическая возможность которых волнует специалиста. Для обсуждения предлагаются случаи из практики.

Технология работы балинтовской группы:

Занятия балинтовской группы достаточно подробно структурированы и проводятся в несколько этапов или "шагов".

Первый "шаг". Ведущий предлагает всем желающим представить на рассмотрение свой случай, проблему, создающие состояние дискомфорта. Далее каждый желающий описывает свой случай в произвольной и лаконичной форме. Далее группа решает, какой из описанных случаев будет обсуждаться.

Второй "шаг". Участник, выбранный группой, описывает свой трудный случай из практики своей профессиональной деятельности. Руководитель и члены группы внимательно слушают и наблюдают за его поведением и поведением друг друга.

Третий "шаг" – формулирование у выступающего вопросов к группе по своему случаю, вынесенному на обсуждение, в которых заложено желание получить новые знания и (или) групповую поддержку.

Четвертый "шаг" – вопросы группы к участнику, представившему случай.

Пятый "шаг" – окончательное формулирование у выступающего вопросов, которые он хотел бы вынести на обсуждение. Часто формулировки вопросов претерпевают изменения. Некоторые из ранее поставленных вопросов могут потерять свою актуальность для выступающего, благодаря осознанию им ряда моментов на предыдущем этапе. Список вопросов может быть и расширен.

Шестой "шаг" – ответы группы на запросы выступающего и свободная дискуссия. Все участники по кругу отвечают на поставленные перед ними вопросы. Поощряются на этом этапе и свободные ассоциации на тему "Аналогичная проблема".

Обратная связь от руководителя группы к выступающему осуществляется на *седьмом "шаге"*. Ведущий обобщает ответы группы, высказывает собственное видение ситуации, представленной выступающим на обсуждение, предположений о причинах возникших у того трудностей и т.д.

На *восьмом "шаге"* выступающий дает информацию о своих ощущениях. Его высказывания могут касаться собственного эмоционального состояния и впечатлений о работе группы.

Балинтовская сессия может заканчиваться высказываниями отдельных членов группы о своих ощущениях и впечатлениях. Решаются также организационные вопросы, принимаются предложения.

Тема 7. Теоретические основы супервизии в социально-педагогической деятельности

Деятельность социального педагога и супервизия. Диалогическая основа супервизии.

Клиент, специалист и профессиональные отношения в супервизии. Супервизируемый, супервизор и супервизорские отношения. Административные отношения в супервизии. Этические аспекты отношений супервизируемого и супервизора.

Супервизия социально-педагогической работы с детьми и подростками. Роль супервизора и задачи супервизии. Супервизия и руководство при работе с детьми и подростками. Использование салютогенной модели в супервизии.

Необходимость супервизорства в социально-педагогической сфере обусловлена рядом факторов. Это специфический вид профессиональной деятельности, сопряженный с повышенным уровнем психологической нагрузки. Социальный педагог подвержен многим профессиональным рискам, приводящим к эмоциональному выгоранию и стрессовым ситуациям, которые характеризуются отчуждением от работы, пессимизмом и разочарованием в своем профессиональном выборе, ощущением профессиональной беспомощности, жёсткостью, бюрократичностью, механическим, педантичным и формальным отношением к клиентам.

Факторами стресса для социального педагога является эмоциональная нагрузка, необходимость действовать в непредсказуемой ситуации, неуверенность в конечном результате своих действий, чувство отчаяния при невозможности решить проблему клиента. К этим объективным факторам могут добавиться и субъективные: обостренное чувство ответственности за себя и за других, очень глубокое сопереживание и т.д. Состояние стресса может быть длительным и привести к срыву, отражаясь на поведении социального педагога и негативно влияя на его здоровье.

Как показывает опыт зарубежных стран, супервизия является одним из эффективных методов профилактики профессионального выгорания у специалистов помогающих профессий. Супервизорство включает в себя ряд важных аспектов и рассматривается как особо важная система формирования профессионально грамотного специалиста, в основе которой лежит идея активного использования опыта, накопленного в процессе практической работы.

Супервизия полезна прежде всего там, где специалисты вступают в профессиональный контакт с различными группами и категориями людей (социальный педагог – подросток, социальный педагог – родитель и т.д.). По мнению Е.В. Яковлева, супервизия в образовательной области – это процесс педагогического сопровождения, направленный на субъектов, имеющих опыт практической деятельности, но нуждающихся в профессиональной помощи и поддержке. Супервизорство как метод сопровождения определяется реальным содержанием профессиональной деятельности и правилами анализа и систематизации профессионального опыта. Поскольку в основе процесса лежит личный профессиональный опыт социального педагога, постольку данный метод позволяет осуществлять индивидуальный подход в решении уникальных, личностно-значимых проблем, не «нагружая»

избыточным объемом информации, которая неактуальна для решения круга обозначенных вопросов в конкретный момент времени. Следовательно, содержание супервизорского сопровождения будет отличаться для каждого отдельного специалиста.

Супервизия в социально-педагогической деятельности – метод подготовки и повышения квалификации социального педагога, направленный на обеспечение эффективности и качества профессиональной социально-педагогической работы. Супервизор осуществляет анализ структуры и этапов социально-педагогического взаимодействия, описывает ситуацию взаимодействия, анализирует технологии деятельности социального педагога, учитывает особенности индивидуальной и групповой работы, оценивает качество и эффективность данного варианта взаимодействия.

Супервизия как участие в разборе работы другого специалиста на примере демонстрационного показа предполагает разбор типовых трудных ситуаций, возникающих в процессе работы и соотнесения их с собственным опытом, расширение поля методов и приемов деятельности, анализ их эффективности для различных ситуаций. Супервизия предполагает возможность расширить свой субролевой репертуар за счет наблюдения за работой других, найти новые методы и приемы работы; проанализировать собственную профессиональную деятельность на супервизии.

Супервизия – это процесс, во время которого социальный педагог может узнать что-то новое – о клиенте, о себе, развить и углубить собственные профессиональные знания и опыт. Супервизия помогает лучше понять клиента, более объективно выявить проблемы и определить личностные ресурсы для их решения, лучше осознать собственные реакции на клиента и его проблемы, проанализировать динамику взаимоотношений с ним, найти разные методы разрешения проблемных ситуаций, на более профессиональном уровне осуществлять профессиональный и личностный самоанализ. Супервизия способствует профессиональному росту и развитию специалиста, повышению уровня его профессиональной компетентности. Результатом супервизорства будет являться приобретение необходимых компетенций, нового опыта и осознание новых возможностей в социально-педагогической деятельности. Таким образом, супервизорство представляет собой технологию личностного и эмоционального роста, подготовки и повышения квалификации социальных педагогов. Основной его целью является сопровождение специалистов, имеющих затруднения в своей профессиональной деятельности, обмен мнениями, проведение анализа своей деятельности и оказание помощи в нахождении собственных ресурсов развития, нахождение путей решения затруднительных профессиональных задач, рефлексия.

По определению М.Я. Пономаренко, «супервизорство – это *диалогический процесс*, основанный на межсубъектном равенстве в диалоге, равноправных конструктивных взаимоотношениях между супервизором и супервизируемым, базирующихся на гуманных ценностях и понимании друг

друга с целью совместной выработки личного уникального знания в конкретной ситуации и личностного роста обеих сторон». В супервизии диалог является базовым состоянием, внутри которого становится возможным профессиональное развитие специалиста.

Диалогичность в супервизии требует:

- а) присутствия - то есть доступности опыта и феноменологии супервизора,
- б) включенности — попытки супервизора принять опыт специалиста,
- в) способности супервизора предаться диалогу, то есть подчиниться межличностному процессу, позволяющему произойти чему-то живому между двумя личностями, участвующими в этом процессе.

Равное участие в диалоге предполагает, что обе его стороны — и супервизор, и специалист — определяют для себя, насколько далеко они готовы в нем продвинуться, максимально возможно присутствуя друг для друга.

Супервидение — это общение со специалистом изнутри его собственного опыта, дающее ему возможность следовать интересу, исходящему из опыта, и профессионально развиваться в этом направлении. Это присутствие может выражаться у супервизора в самых разных проявлениях — принятии и в то же время удивлении уникальностью этого специалиста его способом обходиться с собой, радости от схожести в чем-то и разделении его боли по поводу трудностей в работе, конфронтации с защитным поведением и уважением к его желанию профессионально развиваться.

Критерием для этической оценки любой деятельности являются последствия этой деятельности для других людей. Этические требования распространяются на:

- формальную организацию супервизии;
- профессиональную и социальную ответственность супервизора;
- профессиональную компетентность и личную порядочность супервизора.

Этические аспекты формальной организации работы

— Супервизоры должны сообщать супервизируемым о своем базовом образовании, дополнительной подготовке и применяемых методах работы.

— До начала работы должны устанавливаться размер и форма оплаты (включая производственные расходы). Должны оговариваться также условия проведения супервизии (продолжительность, периодичность, требования к помещению).

— В случае необходимости проведения психологического консультирования или психотерапии, супервизор должен рекомендовать другого специалиста.

Профессиональная и социальная ответственность

— Супервизор не должен навязывать свои толкования.

— Супервизор должен устанавливать четкие границы между профессиональными и личными отношениями.

— Супервизор должен избегать обесценивающих унижающих достоинство супервизируемого замечаний.

— Личная жизнь супервизируемого не является предметом супервизии.

— Супервизор признает достоинство каждого супервизируемого независимо от социального происхождения, должности, пола, сексуальной ориентации, возраста, вероисповедания и положения в обществе.

— Супервизор не должен использовать супервизию для удовлетворения собственных социальных потребностей и не должен злоупотреблять отношениями, возникающими в процессе супервизии.

— Супервизор и супервизируемый должны осознавать свои обязанности и ответственность по отношению к работодателю и по отношению к клиенту.

Профессиональная компетентность

— Супервизор должен осознавать границы своей компетентности, при необходимости обращаться за помощью к коллегам или прекращать работу, предоставив замену.

— Супервизор должен контролировать свою работу, обеспечивать ее эффективность.

— Супервизор обязан сохранять конфиденциальность.

— Супервизор должен четко разделять роли: не рекомендуется проводить супервизию в коллективе, где супервизор является руководителем.

Использование салютогенной модели в супервизии.

Понятие *салютогенез* было введено в научный обиход по инициативе израильского профессора медицинской социологии Аарона Антоновски (1923-1994). Слово *салютогенез* состоит из двух частей латинского происхождения: *салус* (salus), что означает «здоровье», и *генез* (genesis), что означает «происхождение, возникновение». По мнению А. Антоновски, здоровье можно рассматривать как некий континуум, т. е. непрерывность, неразрывность, нерасчлененность явлений, процессов и функций, который включает понятия *здоровый* и *больной* в качестве двух крайних противоположностей одной шкалы. А. Антоновски заявил, что следует фокусировать внимание прежде всего на тех компонентах, которые определяют здоровье (салютогенез), вместо того, чтобы выяснять причины появления болезни (патогенез). По утверждению ученого, мы все время находимся между этими двумя полярностями, и на самом деле нет границы между здоровьем и нездоровьем, потому что человек несет в себе задатки того и другого начала одновременно в течение всей своей жизни. Решая салютогенный вопрос, А. Антоновски предложил теоретическую модель салютогенеза, формулируя понятие «чувство когерентности», т. е. взаимосвязи всего происходящего (ЧК). А. Антоновски сделал вывод, что высокий или низкий уровень ЧК является определяющим при объяснении

состояния человека, поскольку этот уровень показывает, на какой точке по шкале *здоровье-нездоровье* находится тот или иной индивид.

Согласно А. Антоновски, чувство когерентности включает три понятия: постижимость, управляемость и осмысленность.

Постижимость предполагает, что человеку удастся понять и уяснить для себя мировые взаимосвязи в большом и малом. Все происходящее становится понятным и воспринимается как нечто организованное, структурированное и четкое.

Управляемость – это ощущение того, что у человека достаточно ресурсов для преодоления различных конфликтных ситуаций.

Осмысленность подразумевает чувство активного соучастия в происходящем, которое помогает индивиду найти смысл своей жизни.

А. Антоновски дал также определение чувству когерентности. Это «глобальная ориентация личности, выражающая степень проникновения и стабильности динамичного чувства уверенности в том, что (1) стимулы, происходящие из внутреннего и внешнего окружения в течение жизни, являются структурированными, предсказуемыми и объяснимыми (постижимость); (2) человеку доступны ресурсы, удовлетворяющие требованиям стимулов (управляемость); (3) потребности являются вызовами, которые стоят вложения сил и энергии (осмысленность)». Между этими тремя компонентами имеется внутренняя связь и определенный порядок, в силу чего осмысленность выделяется как наиболее центральное понятие, являющееся предпосылкой для выработки чувства постижимости (объяснимости) и повышения степени управляемости. Высокий показатель по всем трем компонентам означает, что личность обладает сильным чувством взаимосвязи, т. е. когерентности. Чем сильнее чувство когерентности, тем выше способность противостоять стрессогенным ситуациям.

Существует целый ряд *салютогенных (защитных) факторов*, способных оказать положительное влияние на здоровье человека. Салютогенные факторы связаны с индивидуальными особенностями личности, а также с его семьей и окружением. Эти факторы можно в краткой форме представить следующим образом:

Уровень личности

— Хорошо развитые социальные способности, под которыми подразумеваются такие качества, как коммуникабельность, готовность к сотрудничеству; открытое, доброжелательное и спокойное поведение, а также умение общаться с другими в различных социальных ситуациях.

— Позитивная уверенность в собственных силах, которая означает, что человек, несмотря ни на что, верит в преодоление возникших препятствий, проявляет активное отношение к своей жизни и повышенное чувство ответственности, что в свою очередь влияет на его стрессоустойчивость.

— Самостоятельность, которая предполагает, что человек не боится проявить и показать себя в различных обстоятельствах, воспринимая окружающий мир с учетом собственных жизненных условий и предпосылок.

— Успешный копинг-механизм, обычно определяемый как осознанное и основанное на когнитивном уровне преодоление стрессов и конфликтов, не влекущее за собой проблем.

— Высокий уровень интеллекта и креативности, позволяющий найти альтернативные решения при возникновении стрессовых ситуаций.

— Формирование особых интересов и хобби, которые могут повысить чувство собственного достоинства и уверенности в себе, что само по себе способствует ощущению осмысленности существования.

— Повышенный внутренний локус контроля (интернальность), благодаря чему человек ощущает, что он может сам повлиять на свою жизнь и управлять происходящими в ней событиями. Противоположностью является внешний локус контроля (экстернальность), когда результаты деятельности приписываются внешним факторам.

— Хорошо развитый импульсный контроль, означающий, что личность способна контролировать свои импульсы и адекватно реагировать на собственные аффекты.

— Высокая степень активности и энергичность, предполагающие, что человек проявляет инициативу и энтузиазм и, вследствие этого, чувствует удовлетворенность своей жизненной ситуацией, находя в ней определенный смысл.

— Оптимизм и вера в будущее, благодаря чему у индивида повышается самооценка и он чувствует себя более счастливым. Если люди верят, что им повезет и неудачи обойдут их стороной, то это способствует улучшению собственного самочувствия.

Семья и ее окружение

— Защитным фактором является стремление помочь другим людям, когда они нуждаются в этой помощи, потому что в такой ситуации личность может развить в себе чувство собственного достоинства, человеческой ценности и самостоятельности.

— Наличие других значимых в жизни индивида людей, с которыми можно отождествлять свою жизнь и личность и которые могут служить достойным примером в жизни или даже заменить родителей, не способных выполнять свои воспитательские обязанности на должном уровне. В случае отсутствия семьи, на которую обычно можно положиться, важно, чтобы в жизни человека были другие значимые для него люди. Доверительные и тесные отношения хотя бы с одним из родителей служат хорошим примером защитного фактора.

— Точно определенные границы и субсистемы, со всей четкостью подтверждающие иерархические отношения между родителями и детьми, а также между разными поколениями. Несомненно, что положительные отношения между родителями и детьми, включая наличие коммуникативного

общения между ними, построенного на принципах доверия и открытости, имеют салютогенное значение.

— Четкие и ясные правила поведения в семье обеспечивают предсказуемость и играют роль защитного механизма.

— Общие ценности, разделяемые представителями разных поколений, а также сохранение и поддержание традиций, имеют совершенно очевидный защитный эффект.

Процесс изменения поведения. Выделяют различные условия, обеспечивающие позитивные изменения поведения:

1. Выявление необходимости в создании тех или иных изменений (*постижимость*, т. е. понимание и объяснимость).

2. Наличие системы ценностей, позволяющей определить степень желаемости какого-то конкретного изменения (*осмысленность*).

3. Наличие возможностей для осуществления действий, способствующих созданию изменений (*управляемость*).

Постижимость. Если человек не ощущает своей взаимосвязи с настоящим, прошлым или будущим, очень трудно выявить необходимость в изменении его поведения. Для обеспечения такого понимания в работе с несовершеннолетними можно использовать метод составления сетевых карт, с помощью которых определяется сеть социальных контактов ребенка. Другой способ улучшения понимания ситуации заключается в методе построения «линии жизни». Это предполагает подробное изучение и рассмотрение отдельных лет жизни подростка со всеми происшедшими в этот период событиями.

Другими словами, очень важно объяснить и сделать понятным представление о месте ребенка в определенном жизненном контексте, прежде чем предлагать ему какие-то изменения в жизни и поведении. Под этим подразумевается, что человек в первую очередь должен приобрести адекватные знания о своей ситуации и уже только потом думать о возможных вариантах предпринимаемых мер и действий. Понимание ложится в основу той меры, которая выбирается с целью достижения действенного эффекта на процесс позитивных изменений.

Осмысленность. Ощущение осмысленности основывается на чувстве, что человек способен управлять своей жизнью и влиять на нее, а также на восприятии своей личностной ценности и ощущении должного внимания к себе со стороны окружающих. Социальные педагоги, занимающиеся реабилитацией подростков, должны согласовывать свою систему ценностей с теми принципами, которые в настоящий момент царят в обществе. Это необходимо, чтобы суметь помочь каждому индивиду увидеть смысл в изменении своего поведения. Кроме того, учащиеся сами могут оказать влияние на свою школьную жизнь, с собственным активным соучастием в ней, благодаря чему может быть выработана общая система ценностей, воздействующая на выработку чувства осмысленности жизни и ощущения когерентности. В учреждении образования над этим можно работать, применяя регулярно проводимые структурированные собеседования с

подростками. Во время таких собеседований можно обсуждать различные события, в том числе и чувства, которые несовершеннолетние испытывают друг к другу. Благодаря этому, появляется возможность выработать соответствующие установки и обеспечить постижимость взаимосвязи с происходящими событиями, например, в отношении конфликтных ситуаций в классе.

Управляемость. Людей нужно готовить к процессу изменений. Необходимо также обеспечить чувство когерентности в новой обстановке, аналогичное тому, которое индивид испытывал в предыдущих жизненных ситуациях. Если человек вовлечен в социальный контекст, где его ценят за «крутое» поведение и жестокость, очень важно тренировать и прививать другие навыки и качества, которые вызовут такую же положительную реакцию и подтверждение, к которым он привык раньше. Речь идет о том, что нужно помочь подросткам мобилизовать свои внутренние ресурсы, используемые в рамках имеющейся сети социальных контактов и дающие возможность решать возникающие проблемы. В качестве метода работы можно применять видеокамеру для проведения видеосъемок разных мероприятий, при осуществлении которых внимание фокусируется на ресурсах и способностях индивида. Над этим можно работать конкретно с каждым подростком.

Для создания положительных изменений необходимо обеспечить понимание (постижимость), активное соучастие (осмысленность), а также привить практические навыки, позволяющие выявить и оценить свои возможности, ресурсы и предпосылки (управляемость). Такой подход и способ мышления удовлетворяют тем важным условиям и предпосылкам, благодаря которым подростки в обязательном порядке смогут достичь более высокого уровня чувства когерентности.

Таким образом, путем положительного воздействия на чувство когерентности, можно улучшить состояние психического и физического здоровья человека.

Тема 8. Организация процесса супервизии

Алгоритм супервизии. Опорные точки супервизорского процесса. Сбор материала. Оценка предварительных данных. Наблюдение за поведением супервизируемого. Внутренняя реальность супервизора.

Фокусирование в супервизии. Основные стадии фокусирования.

Рабочая стадия супервизии. Особенности стратегии и позиции супервизора при работе с механизмами прерывания контакта. Дидактические аспекты супервизии.

Алгоритм и структура супервизии определяются ее форматом, принадлежностью к определенной теоретической парадигме, целями и задачами супервизорской сессии. В индивидуальной работе может использоваться *пятиэтапная модель интервью*, распространенная в

практике психологического консультирования. Она удобна, прежде всего, в силу своей универсальности, поскольку ее можно насытить любым содержанием. Основными шагами пятиэтапной модели интервью являются следующие:

1. установление контакта;
2. сбор информации по проблеме;
3. формулирование желаемого результата;
4. выработка альтернативных решений;
5. обобщение.

Этап 1. Установление контакта с супервизируемым специалистом.

Задача этого этапа – установить прочный контакт с супервизируемым, создать для него комфортную обстановку для того, чтобы стало реальным сотрудничество, взаимодействие между супервизируемым и супервизором.

Установлению взаимоотношения способствуют техники, которые традиционно используются в психологическом консультировании:

- визуальный контакт (контакт глаз);
- язык жестов и телодвижений;
- интонации, громкость и скорость речи;
- физическое расстояние;
- дыхание.

Все перечисленное складывается в общую модель внимательного поведения, по сути, являясь его физическим основанием.

Этап 2. Сбор информации по проблеме.

Задачи данного этапа являются универсальными:

- выслушивание проблемы супервизируемого в его изложении;
- выявление основных противоречий в позиции, поведении, отношении супервизируемого в сложившиеся ситуации;
- выявление наиболее типичных, привычных и характерных для супервизируемого способов мышления и поведения (паттернов);
- поиск всех позитивных аспектов проблемы, ситуации, позиции супервизируемого и сильных сторон его личности;
- проведение профессиональной диагностики.

На этом этапе выясняется, как и в чем именно супервизируемый видит свою проблему.

Кроме изложения проблемы, супервизор должен совместно с супервизируемым предельно полно провести сбор и анализ информации относительно всех позитивных моментов решаемой проблемы. Эта техника называется «поиск позитивного».

Цель *поиска позитивного* – ослабить воздействие негативных сторон проблемы на супервизируемого, помочь ему полнее использовать свои способности, чтобы справиться с ситуацией.

Некоторые методологические приемы поиска позитивного – это:

- оценка сильных сторон личности супервизируемого;

— переформирование – прием, позволяющий по-иному оценить что-либо или кого-либо.

Этап 3. Формирование желаемого результата.

По мере того как появляется четкое определение проблемы, у супервизора усиливается соблазн тотчас же приняться за ее решение. Однако, по мнению ряда авторов по психологическому консультированию, соображения супервизора относительно идеального выхода из положения могут совершенно не совпадать с мыслями супервизируемого.

Поэтому супервизору совместно с супервизируемым необходимо работать по такому определению цели, при котором супервизируемый принял бы ее как свою и она была бы достаточно ясна для него.

При этом супервизор может оговорить с супервизируемым результат до начала процесса консультирования или вырабатывать результат по ходу его. Чтобы результат был эффективным, он должен, с одной стороны, представлять собой нечто целостное, а с другой – быть вписанным в жизнь специалиста.

Чтобы желаемый для супервизора результат был описан супервизируемым, супервизор может задать супервизируемому следующие вопросы:

1. Чего Вы хотите добиться?
2. Что должно произойти, когда проблема будет решена?

Основные требования, которым должен соответствовать желаемый результат, в целом таковы:

- конкретность;
- контекстуализация;
- экологичность;
- ответственность;
- позитивность;
- побочные выгоды.

Этап 4. Выработка альтернативных решений.

На этом этапе вырабатываются и прорабатываются самые разные варианты решения проблемы.

Все возможные решения проблемы, по существу, могут быть объединены в два подхода:

- изменение ситуации;
- изменение отношения супервизируемого к ситуации и, как следствие, изменение самого супервизируемого.

— Два тезиса, на которые должны быть ориентированы супервизоры:

— «Если ты не можешь изменить ситуацию, то ты можешь изменить отношение к ней»;

— «Если ты не являешься частью решения, то ты являешься частью проблемы».

Этап 5. Обобщение.

Это этап перехода от обсуждения к действию. Обобщение обязательно должно содержать план или программу дальнейших действий супервизируемого. Чем детальнее будет проработана программа, чем больше в ней будет учтено факторов, от которых зависит ее успешность, тем вероятнее, что супервизируемый реализует в своей жизни задачи, поставленные перед ним супервизором в ходе супервизии.

Обобщение должно содержать следующее:

- проигрывание или детальное обсуждение нового поведения;
- уточнение деталей;
- предупреждение возможных рецидивов;
- изложение супервизируемым программы своего нового поведения;
- договор о следующей встрече, если она потребуется.

На этом этапе обязательно надо предусмотреть:

Итоговые вопросы супервизируемому:

- Что Вы собираетесь делать теперь?
- Какие шаги намерены предпринять завтра, чтобы реализовать то, что мы с Вами наметили?

- Что может помешать Вам в этом?

Вопросы для обратной связи:

- Все ли Вы поняли из нашей встречи?
- Не хотите ли добавить что-то?
- Не требуется ли что-то уточнить, прояснить?

Обсуждение повторной встречи:

- Понадобится ли Вам следующая встреча?
- В чем Вам нужна моя поддержка?
- Когда и с какой целью мы встретимся в следующий раз?

Алгоритм работы супервизорской группы был подробно описан теме 6.

К основным этапам групповой супервизионной работы относятся:

1. Эмоциональный разогрев;
2. Выбор рабочей темы;
3. Описание предложенного случая;
4. Обработка случая;
5. Завершение.

Фазы супервизионного процесса:

1. *Инициальная фаза.* Создается почва для общения на содержательном и межличностном уровне. Участники предлагают свои темы для обсуждения. Выбирается тема, получившая наибольший эмоциональный отклик. Убедившись в правильности выбора темы, супервизор предлагает определенную форму работы.

2. *Активная фаза.* Супервизор разными методами углубляет дорациональный процесс исследования. Он способствует возникновению регрессивных процессов у супервизируемых, чтобы облегчить доступ к неосознаваемым мотивам и побуждениям. Последующее затем сценическое

воспроизведение проблемы должно привести к озарению, инсайту («сейчас я понимаю, в чем суть проблемы»).

3. *Интегративная фаза.* Полученный на предыдущей фазе опыт должен быть структурирован. За эмоциями следует рациональное объяснение. Найденное при инсайте решение должно быть проверено как на уровне внутренней, психической реальности, так и на уровне внешней реальности (в практике). Эта проверка должна помочь супервизируемому интегрировать найденное решение в арсенал поведенческих стереотипов. Возможен и обратный процесс – отделение, отторжение устаревшего, неэффективного стереотипа поведения. В ходе этих процессов важно оказывать эмоциональную поддержку.

4. *Фаза новой ориентации.* Супервизор поддерживает супервизируемого при проверке эффективности нового поведенческого стереотипа в реальной жизни. Речь идет о том, проявляется ли его внутреннее решение в соответствующих способах поведения, подходят ли они для решения его практических задач. Проверить это можно с помощью новой сценической реконструкции.

Методы, техники и средства, применяемые в групповой супервизионной работе. В супервизии различают компактные и развернутые методы.

Компактные методы:

«*Виньетка*». Для прояснения проблемной ситуации протагонист один или с помощью других участников проигрывает одну короткую сценку. Это целесообразно, когда, к примеру, в его рассказе не хватает ясности.

«*Пустой стул*». Супервизируемому предлагается посадить на пустой стул какое-либо значимое (воображаемое) лицо и представить себе, что оно скажет. В последующем разговоре супервизор пытается выявить возникшие в ходе конфронтации с воображаемым лицом мысли и чувства. Как вспомогательные средства могут использоваться приемы "обмен ролями" и "двойник".

«*Статуя*». Супервизируемый представляет имеющуюся в сознании картину в форме скульптуры. Важно постараться передать жесты, мимику, близость, дистанцию, соотношения.

«*Скульптура*». Похоже на статую, но по ходу можно вносить изменения, возможен также обмен ролями.

Одного из участников просят представить существующую систему отношений в качестве скульптуры. Таким образом, можно быстро проникнуть в суть комплексной проблемы супервизируемого. Участники выражают чувства, близость, дистанцию, телесные зажимы, контакт глазами. Можно внести некоторые изменения и посмотреть, что изменилось.

«*Социальный атом*». Супервизируемый собирает вокруг себя других участников: притягивает одних и отталкивает других. Возникает сетка, социальный атом. Здесь, как и в предыдущих упражнениях, важно обращать внимание на степень близости, жесты, положение вверху-внизу, разветвления. Можно использовать кукол, фигуры, деревянные кубики и т.п.

Далее следует провести анализ выстроенной сетки: где имеет место притяжение/отталкивание, количество напряженных и ненапряженных отношений, ключевые персоны и т.д. Например, в отношениях между сотрудниками могут быть вскрыты противоречия между системой производственных и личных отношений.

«Живая социограмма». Это группоцентрированный прием, который позволяет увидеть скрытые, замаскированные отношения, существующие между участниками группы. По органограмме выстраивается социограмма: позитивные и негативные лидеры, пары, треугольники, цепи, звезды, изолированные, отверженные.

«Спектрограмма». Супервизор обозначает два полюса, например: «я работаю по плану – я работаю спонтанно» или «мне нравится участвовать в супервизии – мне не нравится участвовать в супервизии». Супервизируемые должны найти свое место на прямой линии между этими полюсами.

«Социометрическая карта». Супервизируемые должны передать при помощи символического размещения в пространстве близость/отдаленность различных профессий, образований, рабочих мест, аспектов определенной темы (можно вставлять самим, обозначать символами и т.д.). Каждое новое позиционирование может менять все другие позиционирования. Следует отмечать увеличение числа позиций, процессы сегментирования и изолирования, связи и т.д.

«Ролевой атом». Супервизируемые представляют различные ролевые отношения. Каждый составляет список ролей, которые он хотел/не хотел бы играть. Роли могут быть представлены в форме скульптур, можно использовать кукол, фигуры, символы.

«Коллективная рефлексия». Коллектив разбивается на две подгруппы: рабочую и наблюдательную. Первая подгруппа обсуждает ситуацию, а вторая наблюдает и сообщает о своих наблюдениях, развивает решения, высказывает альтернативные мнения.

«Взгляд через четверо очков». Образуется четыре подгруппы:

- группа мудрецов: пытается в форме сказки передать суть проблемы, учитывая все противоречия и имеющиеся возможности решений
- группа дураков: пытается представить проблему в смешном свете, провоцирует, дерзко высказывает правду-матку
- группа справедливых: следит за тем, чтобы в расчет принимались мнения всех участников, предостерегает от злоупотребления властью, поддерживает самую слабую партию, прежде всего задает вопросы.
- группа помощников: поддерживает супервизируемых, где это нужно, обращает внимание на ресурсы, доброжелательно указывает супервизируемым на высказанные в ходе дискуссии возможные решения.

После описания случая группы удаляются на совещание, затем представляют свои сообщения, которые ни в коем случае не должны стать поводом для дискуссии. Упражнение очень эффективно, оно позволяет найти баланс между творческими, конфронтующими и поддерживающими элементами.

«Карты». Сложная ситуация графически изображается на доске или большом листе бумаги. Супервизор, а лучше супервизируемый, пытается при помощи этой карты разъяснить положение дел. Родственные или коммуникативные отношения участников представляются в форме генограмм или социограмм. Карта многое скажет и о том, кто ее будет представлять.

Развернутые методы:

- психодраматическое инсценирование;
- экспромты;
- ролевая игра.

Среди *техник* в супервизии выделяют следующие.

1. Техники исследования:

- *Интервью.*
- *Ролевой анализ.*

2. Техники воздействия:

а) техники, центрированные на процессе:

- *Максимизация* (преувеличение, усиление, возвышение).
- *Конкретизация* («сердце ушло в пятки» – выражение символического смысла слова или выражения).
- *Вариации темпа* (играть быстрее или медленнее, чтобы чувства стали отчетливее).
- *Стоп-кадр* (прерывание процесса с целью осознания).

б) техники, центрированные на личности:

- *Монолог* (супервизируемый рассказывает о своих мыслях, например, о пустоте в голове, или говорит от имени двойника).
- *Обмен ролями* (протагонист меняется ролью с партнером).
- *Зеркало* (протагонист заменяется другим участником и со стороны наблюдает за тем, что происходит на сцене).
- *Циркулярные вопросы* (вопросы о предполагаемых последствиях различных вариантов решений; могут задаваться гипотетические вопросы, вопросы о приоритетности и о временной последовательности).
- *«Смена знака»* (супервизируемый записывает на листе 3-10 коротких предложений и в короткое время переформулирует их так, чтобы они получили позитивный смысл).

3. Техники интеграции:

- *Обратная связь* (участники рассказывают протагонисту о своих чувствах и мыслях).
- *Шеринг*: участники, имевшие подобный опыт, разделяют с протагонистом его чувства.
- *Анализ процесса*: в завершении работы супервизор и супервизируемые рассказывают о своем видении процесса работы, анализируют и сопоставляют разные точки зрения.

Как разновидность методов и техники, в супервизии могут применяться сценотесты и использоваться различные выразительные средства.

– *Применение сценотеста.* Испытуемый получает задание построить при помощи кукол, фигурок животных или других игрушек сцену и, по возможности, прокомментировать ее. В супервизии производственная ситуация изображается при помощи сценоматериалов, лучше если участники будут сидеть на полу. Работа организуется в несколько этапов:

1. Построение
2. Вербальное описание
3. Проговаривание от имени кукол наиболее важных моментов
4. Описание построенной сцены в определенном ракурсе
5. Описание построенной сцены с точки зрения наблюдателей.

Тест эффективен при работе с регрессивными тенденциями в случаях, когда тематика сложна, задействовано много людей и их взаимодействие остается диффузным.

Возможны варианты: участники находят себе кукол, составляется композиция и каждый говорит от имени выбранной куклы (при необходимости используется пустой стул).

Можно ввести в композицию начальника, воспроизвести имевшиеся в действительности сцены или высказывания.

Супервизор оказывает супервизируемому помощь при объяснении или предлагает пофантазировать о том, что могло бы произойти. Можно говорить о том, что мешает (например, о злоупотреблениях), но лучше изображать обычную ситуацию, так как неосознаваемая критика проявится все равно.

– *Использование выразительных средств.* Работа по реконструированию в супервизии организуется при помощи знаков, носителей информации.

Принято различать:

- личные средства (внешний вид супервизора, его осанка, голос, фантазия и т.д.)
- средства-действия (ролевая игра, движение и т.д.)
- материальные средства (карандаши, мелки, доски, дощечки, бумага, глина, кубики, кнопки, куклы, фигуры животных, помещение, мебель и т.д.).

Не каждое средство может быть использовано в конкретной супервизионной ситуации. Каждое средство должно служить достижению цели супервизии. Некоторые средства (глина, кукольный театр, обычные куклы, игрушечные животные) применяются для поддержания регрессивных процессов. Эти средства хороши, когда требуется прояснить смысл нестандартных толкований.

В супервизии рекомендуется использовать следующие средства:

Фантазирование. Позволяет пережить прошедшие или неосознанные ситуации, дает возможность представить будущее, а также переработать негативные переживания, рассмотреть их со стороны, переформулировать

или связать с другими чувствами (применяются техники визуализации или работа с внутренними образами).

Куклы, игрушечные животные. Способствуют фантазии. Важно отслеживать, с какой игрушкой идентифицирует себя супервизируемый. С помощью кукол могут быть выражены чувства, ощущения, эмоции. Можно разыгрывать сцены, провести сценотест.

Маски. С маской можно смело попробовать новую роль или наоборот скрыть то, что не хочется показывать. Маска акцентирует определенную роль. Это Как бы–личность, ее отдельная сторона. Супервизор отслеживает, что подчеркивает маска, связано ли ее значение с профессиональными требованиями, если да, то как.

Рисование. Через рисунок (например, на фантазийную тему) может быть получена информация, которую нельзя получить другими средствами. Чувства и внутреннее состояние находят свое выражение в выборе цвета, формы и т.д. Супервизируемый может рассматривать свое произведение, добавлять новые детали, делать выводы и принимать решения.

Глина. Хорошее средство для работы с регрессивными процессами. Мысли и чувства получают пластическое выражение. Нечто материализуется и может быть рассмотрено с разных сторон. Лепка позволяет также пережить вытеснявшиеся ранее чувства и эмоции.

Сказки. Служат для метафорического, образного представления ситуации.

Метафоры. Супервизор просит группу найти метафоры или образы для описанной ситуации, семьи, определенного поведения и использует их при дальнейшей работе.

Кубики. Помогают представить структуру пластически: организации с отделами и подразделениями, отношения сотрудников между собой.

Монеты/пуговицы. Также служат для пластического отображения структур, существующих в них отношений (чувства, близость/дистанция), степени значимости отдельных элементов.

Шахматная доска. Помогает пластически изобразить организации, структуры, отношения (чувства, близость/дистанция), степень значимости отдельных элементов.

Тема 9. Проблемы в практической деятельности супервизора

Этика в супервизии. Конфиденциальность. Проблемы оценки в супервизии.

Границы в супервизии. Границы между супервизором и организацией. Профессиональная практика и социальное поведение.

Обсуждение теории в супервизорстве. Критика в супервизии. Супервизирование отношений между супервизируемым и клиентом.

Проблемы, обусловленные бессознательной идентичностью. Супервизирование переноса и контрпереноса. Транскультуральная супервизия.

Супервизия — это форма поддержки, в ходе которой специалист может сфокусироваться на своих трудностях в работе с клиентом и разделить с супервизором часть ответственности за эту работу.

Важной частью организации хорошей супервизии является осознание препятствий, стоящих на ее пути, и поиск возможностей их преодоления. Такими *препятствиями* могут стать: предыдущий опыт супервизии; личное сопротивление; трудности в общении с авторитетами; ролевой конфликт; внешние препятствия; неспособность принимать поддержку; организационные препятствия.

Предыдущий опыт супервизии. Предыдущий опыт супервизии, как плохой, так и хороший, может влиять на текущую супервизию. Неудачный опыт может заставить супервизируемого чувствовать настороженность, а хороший — вести к сравнениям типа «никто не сравнится с моим предыдущим супервизором». Принимая более конструктивную позицию, можно составить что-то вроде резюме прошлого опыта супервизии и того, что с ее помощью удалось узнать в сфере отношений, самого себя и своих навыков.

Личное сопротивление и зависимая позиция. Иногда пребывание в отношениях один на один может возродить болезненные переживания незащищенности, опасности и уязвимости. Тревога, которая создает потребность в супервизии, в то же время вызывает сопротивление ей. Сопротивление требует к себе уважения. Чем пытаться преодолеть его силой или авторитетом, лучше показать эмпатический интерес ко всем проявлениям сопротивления. Сопротивление принимает многие формы, иногда ясные, а иногда неуловимые. Наиболее частые примеры:

- сокращение или прекращение супервизии;
- пренебрежение важными результатами, вопросы, не имеющие отношения к делу (для их выяснения полезно исследование мотивации);
- недоверие (часто беспричинное);
- непродуктивное молчание;
- уклончивость, бесчестность, враждебность, лесть, переоценка или недооценка супервизора;
- пропуски встреч или приход с опозданием и т.п.

Существуют следующие типы программ защиты:

- Подход предварительной упаковки: «Я заранее все упаковал, и это мой супервизорский контракт на сегодня».
- Подход информационного наводнения: «Вы ничего не поймете, пока я не опишу вам все особенности моего клиента».
- Энергичное отрицание необходимости использовать тот или иной способ: «Это совсем не ново для меня... Я уже с этим знаком... Да, я пробовал так делать...».

— Подход самобичевания (бравирование собственными недостатками): «Я знаю, что совершил ошибку в ходе этой сессии... Я никогда не смогу сделать это как следует... Чтобы вы ни говорили мне, я все забываю, садясь напротив клиента».

— Подход к супервизии как к личным нападкам: «Я знаю, вы будете критиковать то, что я делал... Я думаю, что проблема в действительности заключается в расхождении наших взглядов по поводу клиентов... Я ужасно себя чувствую, идя на супервизию, потому что она постоянно заканчивается спорами...».

— Подход поиска виноватого, или «мелкие придирки»: «Вы сделали интересное предложение, но я не уверен, что это сработает именно с данным клиентом».

— Перекладывание проблемы на супервизора: «Я действительно не злюсь на клиента, вы уверены, что это не ваша злость?».

Трудности в общении с авторитетами. Трудности переноса, обычно проецирование критикующих родительских фигур, часто присутствуют в супервизии. Отношения в супервизии являются одновременно и равными, и авторитарными. Супервизоров часто видят в искаженном свете: иногда им приписывается чрезмерная сила, иногда, в целях самозащиты, их рассматривают как совершенно бесполезных. Также оживает соперничество между сиблингами — теперь за то, кто сможет лучше работать с клиентом, — и оно может проявляться со стороны супервизора не менее сильно, чем со стороны супервизируемого.

Конфликт ролей. Проблемы могут возникать и вокруг двойственности ролей в супервизии: руководства и оказания поддержки. Столкновение ролей оказывающего поддержку и принимающего ее может создавать трудности тогда, когда супервизор должен оценить результаты работы супервизируемого. Необоснованные ожидания, от которых трудно избавиться, вносят свой вклад в уменьшение пользы от супервизии.

Внешние препятствия. Помимо личностных и организационных трудностей для ряда людей существуют внешние препятствия в получении супервизии. Это могут быть финансовые затруднения («Я не могу позволить себе супервизию»), географические сложности (проживание в удаленных местностях) или то, что человек «не подпадает» под супервизию (например, является главой учреждения). Все эти препятствия требуют от супервизируемого активности, а также широкого мышления.

Неспособность принимать поддержку. Еще одно препятствие в получение супервизии — это неспособность принимать. Принимать поддержку означает быть потенциально более уязвимым и нуждающимся. Нуждаться — значит быть зависимым, слабым; нуждаться значит подчиняться другому. Часто кажется более безопасным работать с клиентами, говорящими о своих потребностях, тем самым предоставляющими нам более защищенную роль дающих помощь. Являясь, личностной трудностью, эта черта в значительной мере культурально обусловлена.

Проблемы переноса/контрпереноса в супервизии. Контрперенос включает все (неосознаваемые) чувства и отношения к клиенту (специалисту), которые возникают у специалиста (супервизора).

Чаще всего беспокойство вызывает «препятствующий» контрперенос, возникающий при следующих обстоятельствах:

- Клиент способен сделать специалиста нечувствительными к важной области исследования. Или, наоборот, он может заставить сосредоточиться на том, что является скорее проблемой специалиста, нежели проблемой клиента.

- Некоторые контрпереносные чувства возникают, когда клиент затрагивает область, лично тревожащую специалиста.

- Контрперенос может побуждать специалиста использовать клиентов для косвенного самоудовлетворения. Например, специалист с конфликтами по поводу своего чувства зависимости представляет опасность, поскольку может незаметно подстрекать клиента к преодолению зависимости, темп работы будет в этом случае не соответствовать темпу клиента.

- Контрперенос может привести к выражению намеков, способных во многом влиять на клиента. Если специалист нуждается бессознательно в восхищении, то клиент будет избегать недружелюбных чувств, чтобы не потерять специалиста.

- Контрперенос может привести специалиста к вмешательству, противоречащему интересам клиента. Если специалист раздосадован поведением клиента, то может найти способ чтобы обидеть последнего, в то же время искренне считая, что совершает конфронтацию с пользой для клиента.

Организационные трудности. Существует взаимосвязь между личностью и тем, как рабочая обстановка усиливает отношение личности к просьбе о помощи. Обстановка в некоторых организациях мешает человеку просить о супервизии и ожидать ее. Другие организации побуждают людей к преодолению внутреннего сопротивления.

Этические проблемы в супервизии. Этическая супервизорская практика осуществляется как с целью обращения к внутреннему миру клиента через внутренний мир супервизируемого, так и с целью одновременного обращения к бессознательным конфликтам, возникающим у супервизируемого при его работе с пациентами.

- Конфиденциальность. Если супервизор или супервизорская группа получают доступ к материалу клиента, то может возникнуть этический конфликт, поскольку при этом нарушается абсолютная конфиденциальность между клиентом и специалистом. Следует решить, этично ли представление материала клиента к рассмотрению на супервизии; в равной мере это относится и к решению о публикации такого материала.

Для того, чтобы процедура супервизии была этичной, следует соблюдать ряд простых основных правил, таких как нейтральность, анонимность, надлежащим образом оговоренная оплата, регулярные встречи в установленное время и др.

– Проблемы оценки в супервизии. Существует противоречие между поддерживающей функцией супервизора и его ролью в качестве эксперта, исходя из которой он должен дать качественную оценку работы супервизируемого специалиста. При этом, оценка супервизора будет влиять как на работу специалиста с клиентом, так и на характер отношений между супервизором и супервизируемым; при этом суровому испытанию может быть подвергнуто установление хорошего рабочего альянса.

Тема 10. Развитие практики супервизии в организации

Организационный контекст. Уровни организационной культуры. Культуральная динамика. Создание обучающейся и развивающейся культуры. Супервизия, обучающаяся организация и обучающаяся профессия. Супервизорские группы в структуре учреждения.

Различные роли и цели супервизии. Амбивалентные установки по отношению к супервизии. Ответственность и конфиденциальность. Возможности креативной адаптации.

Развитие супервизорской политики. Организация обучения и развития для супервизоров и супервизируемых. Организация института кураторства.

Одним из основных факторов, оказывающих влияние на процесс супервизии, является организационная культура учреждения, в котором проходит супервизия. Культура организации может не только позитивно влиять на супервизию и поддерживать ее эффективность, но также блокировать ее существование.

Организационная культура – это система коллективно разделяемых ценностей, символов, убеждений, образцов поведения членов организации, которые придают общий смысл их действиям.

Организационная культура объединяет ценности и нормы, свойственные организации, стиль и процедуры управления, а также концепции технологического и социального развития. Организационная культура задает пределы, в которых возможно уверенное принятие решений на каждом из уровней управления, возможности использования ресурсов организации в целом, ответственность, дает направления развития, регламентирует управленческую деятельность, способствует идентификации членов с организацией. Под влиянием организационной культуры складывается поведение отдельных ее членов.

В основе организационной культуры – [потребности личности](#) и потребности организации. Не существует двух одинаковых культур организации, как и не бывает двух абсолютно одинаковых людей.

Результаты деятельности любой организации связаны с ее организационной культурой, которая в одном случае способствует выживанию, в другом – достижению наивысших результатов, в третьем – приводит к кризису.

К **основным параметрам организационной культуры** относятся:

1. **Акцент на внешних** (потребности клиентов и т.п.) или **внутренних** задачах организации.
2. **Направленность активности на решение организационных задач** или на **социальные аспекты** ее функционирования. Один из вариантов социальной ориентации — устойчивое внимание организации к бытовым, личным проблемам работников.
3. **Мера готовности к риску по внедрению нововведений**. Мера ориентированности деятельности на инновационные процессы или стабилизацию.
4. **Мера поощрения конформизма** (изменение или оценка мнения индивида в направлении большего согласия с группой) или **индивидуализма** членов организации. Ориентация стимулирования на групповые или индивидуальные достижения.
5. **Степень предпочтения групповых или индивидуальных форм принятия решений**. Мера централизованности - децентрализованности принятия решений.
6. **Степень подчиненности** деятельности заранее составленным планам.
7. **Выраженность сотрудничества или соперничества** между отдельными членами и между группами в организации.
8. **Степень простоты или сложности организационных процедур**.
9. **Мера лояльности членов к организации**.
10. **Степень информированности членов** о том, какова их роль в достижении целей организации. *Преданность членов «своей» организации.*

Организационная культура имеет ряд специфических свойств. К **основным свойствам культуры организации** относятся:

1. **Совместная работа**. Формирует представления работников об организационных ценностях и способах следования этим ценностям.
2. **Общность**. Это означает, что не только все знания, ценности, установки, обычаи, но и многое другое используется группой для удовлетворения глубинных потребностей ее членов.
3. **Основные элементы культуры организации не требуют доказательств**, они сами собой разумеются.
4. **Иерархичность и приоритетность**. Любая культура предполагает ранжирование ценностей. Часто во главу угла ставятся абсолютные ценности, приоритетность которых безусловна.
5. **Системность**. Организационная культура является сложной системой, объединяющей отдельные элементы в единое целое.
6. **«Сила» воздействия организационной культуры** определяется:
– **однородностью** членов организации. Общность возраста, интересов, взглядов и т. п.;

– **стабильностью и продолжительностью** совместного членства. Кратковременное членство в организации и постоянное изменение ее состава не способствуют освоению культурных особенностей;

– **характером совместного опыта, интенсивностью взаимодействия.** Если члены организации совместными усилиями преодолевали реальные трудности, то сила воздействия организационной культуры выше.

Организационная культура оказывает существенное влияние на жизнедеятельность всей организации.

Культура организации проявляется также в ее линии поведения относительно супервизии: где происходит супервизия, кто является супервизором, насколько регулярны супервизорские встречи, какая степень важности им придается и какими приоритетами они обладают.

Согласно П. Ховкинсу и Р. Шохету, во всех помогающих профессиях существуют определенные типичные культурные паттерны:

– *Охота за личностной патологией.* Эта культура основывается на видении всех проблем корнящимися в патологии личности индивидов. Такой подход может встречаться на любых уровнях организации. В такой культуре супервизия может стать проблемой, поскольку будет восприниматься как нацеленная на лечение патологии. Супервизируемые начинают бояться, что, если они не сосредоточат внимание на патологии своих клиентов, они сами станут «подходящими случаями для лечения». В такой культуре персонал может говорить: «На этой неделе нам супервизия не нужна, потому что у нас нет проблем». Такая культура создает убеждение, что, если вы проходите супервизию, у вас есть проблемы или что с вами что-то происходит не так. Такое отношение может усиливаться политикой проведения очень частых супервизий у студентов, менее частых – у молодых специалистов, а у старшего персонала — отсутствия супервизии вообще. Соответственно, персоналу становится ясно: «если вы хотите продвинуться в этой культуре, демонстрируйте, что вам не нужна супервизия» и «супервизия существует только для неопытных, неподготовленных или нуждающихся».

– *Бюрократизм.* Эта форма организационной культуры в основном ориентирована на выполнение задания и в меньшей степени на личностные отношения. В такой культуре супервизия связана с проверкой правильного выполнения всех заданий. Для супервизируемых супервизия — один из способов получения обратной связи о том, чего они хотят и что у них не получилось.

– *Прикрытие тылов.* Такая форма организационной культуры становится преобладающей там, где ярко выражена конкуренция между сотрудниками или отделами. В подобной атмосфере большое количество энергии уходит на то, чтобы убеждаться, что другие стороны не обладают достаточной информацией, из-за страха существования возможности применить эту информацию против вас. Во всех организациях существуют личности и группы, соревнующиеся за влияние или ресурсы, существует расхождение во мнениях и ценностях, конфликты приоритетов и целей.

Существуют группы давления и кулуары, соперничество и споры, стычки между людьми и «узы родства». Часто в помогающих профессиях власть и соперничество отрицаются, и тогда становятся еще более сильными, поскольку теневые силы не осознаются.

Эта форма культуры может развиваться также и в очень иерархической организации, где климат таков, что те, кто делает всё «как надо», получают продвижение. Это заставляет сотрудников скрывать имеющиеся проблемы, наводить на проделанную работу лоск, чтобы все выглядело «в лучшем свете».

– *Побуждение кризисом.* В организационной культуре такого типа не хватает времени как следует поразмышлять над работой или дальнейшим планом — все внимание концентрируется на напряженности данного момента, кризисной ситуации. Когда подобное происходит, то часто создается атмосфера ужасной гонки и необходимости решать проблемы в спешке. В этой культуре супервизия редко имеет высокие приоритеты, и от нее будут регулярно уклоняться, и всегда по важным причинам. Супервизор, как правило, играет роль спасателя-супермена исключительно в кризисные для организации моменты.

– *Зависимость организации.* Выделяют четыре основные формы зависимости организации (Arm Wilson Schaef и Diane Fassel, 1990):

1. Руководитель организации — зависимый человек. (Это не обязательно зависимость от алкоголя или наркотиков, скорее трудовогоголизм (работороголизм), когда вся жизнь руководителей поглощается их профессиональной деятельностью).

2. В организации имеется некоторое количество людей, повторяющих их паттерны созависимости и сами зависимости.

3. Сама организация является зависимой субстанцией, выявляющей высокий показатель зависимости и трудовогоголизма у ее членов. Вероятно, это подпитывается скрытыми сообщениями, которые гласят «если вы хотите здесь продвинуться, то не станете делать перерыв на обед и будете уходить домой поздно вечером».

4. Организация сама по себе зависима. В этом случае система организации становится неспособной преодолеть собственные трудности и начинает рационализировать и защищать злоупотребляющее поведение.

Чтобы понять, является ли организация зависимой, необходимо ответить на следующие вопросы:

– Какие у организации есть «семейные тайны» — те вещи, о которых большинство людей знает, но которые не обсуждаются открыто и на людях. Почему они не обсуждаются?

– Чье поведение не обсуждается и не оспаривается?

– Каковы утраченные идеалы и мотивации, которые однажды вдохнули работу в организацию?

– Сколько следующих правил, которые делают систему нефункциональной, применимо к вашей организации?

1. Говорить о проблемах нехорошо.

2. Чувства не должны выражаться открыто.
3. Лучше всего общаться не напрямую, а при помощи посредника, передающего сообщения от одного человека другому.
4. Будьте сильными, очень правильными и совершенными.
5. Заставьте нас вами гордиться.
6. Не будьте эгоистичны.
7. Делайте, как я говорю, а не как я делаю.
8. Играть или быть игривым нехорошо. Не раскачивайте лодку.

Все вышеперечисленные паттерны являются движущими силами системы внутри доминирующей организационной культуры. Каждая из движущих сил культуры создает различные мотивации, эмоции и чувства, отношения и поведение вокруг супервизии. Каждая, в свою очередь, приведёт к ухудшению и даже к искажению форм супервизии.

Для изменения культуральной динамики необходимо осознание культуры организации. Простое выведение организационной культуры на поверхность может привести к изменениям. Сотрудники внезапно осознают, что они вовсе не обязаны принимать сложившиеся убеждения и способы работы. Это осознание ведет к более широкому выбору.

Осознав свою культуру, организация может сделать движение к исследованию того, как она желает изменить эту культуру. Необходимо ответить на следующие вопросы:

– Что лежит в основе организации? Каковы самые главные ценности и т. д.? Что необходимо сохранять и развивать, чтобы организация двигалась дальше?

– Что может быть отброшено за ненадобностью, больше не имеет ценности и уже исчерпало всю полезность? Что является лишним багажом, тормозящим перемены?

– Что необходимо изменить, приобрести, сделать?

Это будет первым шагом к изменению культуры, уходу от нефункциональных форм взаимодействия к обучающейся и развивающейся культуре.

Супервизия лучше всего процветает в *обучающейся и развивающейся культуре*. Такая культура построена на системе убеждений о том, что большая часть работы во всех помогающих профессиях касается создания обстановки и взаимоотношений, в которых клиенты узнают о себе и своем окружении таким образом, что у них появляется большая возможность выбора, чем та, с которой они пришли. Далее, она предполагает, что специалисты помогающей профессии лучше всех способны содействовать другим в обучении, поддерживая их постоянное самоизучение и саморазвитие. Организация, которая обучается и развивается от верха организации до своего основания, в большей степени соответствует потребностям клиентов, поскольку отвечает нуждам своих сотрудников.

Обучение и развитие – процессы, происходящие на протяжении всей жизни. Там, где организация создала здоровую обучающуюся и развивающуюся культуру, есть место для эффективного личного обучения и

развития. В обучающейся культуре даже самые опытные сотрудники проходят супервизию, и не рассматривают супервизию как необходимую только молодым и неподготовленным специалистам. Обучающаяся культура делает акцент на потенциале: в различных рабочих ситуациях есть чему поучиться как индивидуально, так и коллективно. Проблемы и кризисы воспринимаются как возможности для индивидуального и организационного обучения и развития. Кризисы рассматриваются как точки роста, поскольку неудачи можно представить в качестве случаев для изучения, а не доказательств для обвинения специалиста.

По мнению П. Ховкинса и Р. Шохета, в процессе развития организации существуют определенные стадии для введения практики супервизии:

1. Создание заинтересованности в супервизии.

2. Пробуждение интереса к развитию супервизорской практики. В организационных переменach не будет толку, если пытаться изменить организацию, не осознающую необходимость перемен. Толчок к переменам должен прийти изнутри. Если персонал не признает проблему своей, то он и решение не признает своим. Два эффективных способа добиться этого — продемонстрировать цену отсутствия супервизии и создать представление о выгоде хорошей супервизии.

3. Инициирование экспериментов. В большинстве организаций есть люди, у которых есть желание изменить настоящее положение вещей. Эффективнее начинать изменения не из центра или с верхушки, а поддерживать и строить их на основе творческой энергии тех, кто находится в середине организации. Выявление специалистов или отдела, желающего идти вперед и испытать новый метод работы, вызывает интерес и у других сотрудников.

4. Взаимодействие с сопротивлением изменению. Сопротивление переменам и нежелание перестроиться на новое поведение подкрепляются несколькими факторами:

- угроза базовым навыкам и компетенции;
- угроза статусу;
- угроза основанию власти;
- непонятые выгоды;
- низкое доверие организации;
- скудные взаимоотношения;
- страх провала;
- страх выглядеть глупо;
- сопротивление эксперименту;
- оковы привычки;
- сопротивление свободному движению;
- сильные нормы эквивалентной группы.

Любые изменения, в любой форме (будь это конкретный работник или целая организация) вызывают сопротивление. Дальнейшее давление при создании перемен спровоцирует еще большее сопротивление, поэтому

необходим анализ причин, вызывающих сопротивление, и его перенаправление.

5. Развитие супервизорской политики. Любой организации необходимо четко определить линию проведения супервизии, приняв во внимание следующие параметры:

- цель и функция супервизии;
- вклад супервизии в общие цели организации;
- стандарты содержания и проведения супервизии;
- взаимоотношения между супервизией и оценкой;
- права и ответственность супервизора и супервизируемого.

6. Организация постоянного обучения и развития для супервизоров и супервизируемых. Лучшее обучение проведению супервизии — это реальная супервизия. П. Ховкинс и Р. Шохет считают, что первый шаг к тому, чтобы стать умелым супервизором — получение хорошей супервизии. Без этого фундаментального шага супервизору будет не хватать хорошей ролевой модели, а также внутреннего опыта того, какие выгоды может дать супервизия в профессиональной жизни. Второй шаг — получение супервизии от нескольких супервизоров с целью разработки ряда ролевых моделей, из которых вырабатывается свой собственный стиль.

7. Организация постоянного института кураторства. Личностное развитие супервизора — продолжающийся процесс, таким же процессом является и развитие практики и политики супервизии в организациях и профессиях. Ежегодно организация должна проводить обзор и ревизию своей практики супервизии (где, как и в каком объеме происходит супервизия; насколько персонал организации удовлетворен качеством супервизии; какое влияние оказывает супервизия на практику и т.п.).

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тематика семинарских занятий по дисциплине «Технологии социально-педагогической помощи» (раздел «Супервизия в социально-педагогической и психологической деятельности»)

Тема 1. Современные представления о супервизии (2ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Этические и юридические принципы супервизии: компетентность, конфиденциальность, ответственность.
2. Защита прав клиента и супервизируемого специалиста.
3. Основные модели супервизорской деятельности.

Темы для докладов (рефератов)

1. Развивающая модель супервизии.
2. Интегративная модель супервизии.
3. Специфически-ориентированная модель супервизии.

Практические задания

- Разработайте и обоснуйте «*Этические принципы супервизии в социально-педагогической деятельности*».
- Составьте таблицу сходства и различий основных моделей супервизии.

Литература

1. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.
2. Уильямс, Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.
3. Кулаков, С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С.А. Кулаков. – СПб: Речь, 2002. – 236 с.

Тема 2. Стили и формы супервизии (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Супервизорские стили.
2. Фокусы супервизии.
3. Форматы супервизии.
4. Уровни супервизии.
5. Формы супервизии. Индивидуальная, групповая и коллегияльная супервизия.

Темы для докладов (рефератов)

Влияние супервизии на профессиональную деятельность специалиста.

Практические задания

- Разработайте блок-схему «*Фокусы супервизии*».
- Проведите сравнительный анализ преимуществ и недостатков индивидуальной, групповой и коллегияльной форм супервизии. Данные представьте в таблице.

Литература

1. Иванова, Н. В. Супервизия: сущность, основные функции и значение / Н. В. Иванова // Психология в вузе. – 2013. – № 6. – С. 23–32.
2. Уильямс, Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.
3. Кулаков, С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – СПб.: Речь, 2002. – 236 с.

Тема 3. Основные модели супервизии (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Формирование контракта. Границы. Рабочий альянс. Формат сессии. Организационный и профессиональный контекст. Обсуждение контракта.
2. Уровни супервизии. Ориентация на себя. Ориентация на клиента. Ориентация на процесс. Ориентация на процесс в контексте.

Практические задания

Тренинг супервизорских навыков. Выполнение упражнений и заданий творческого характера:

- «Картирование системы поддержки». Работа в парах. Обсуждение карты системы поддержки.
- «Обсуждение контракта» (первичный контроль контекста, инвентаризация). Работа в групповом формате.

Литература

1. Залевский, Г. В. Введение в психологическую супервизию : учеб. пособие / Г. В. Залевский. – М. : [Palmarium Academic Publishing](http://palmarium.ru), 2012. – 252 с.
2. Кулаков, С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С.А. Кулаков. – СПб: Речь, 2002. – 236 с.

Тема 4. Процессуальная модель супервизии (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Содержание супервизорской сессии.
2. Фокусирование в супервизии.
3. Отношения супервизор-клиент.
4. Интегрирование измерений.
5. Связь процессуальной модели с процессом развития.

Практические задания

Тренинг супервизорских навыков. Выполнение упражнений и заданий творческого характера:

- Интервью «Беседы оценочного характера». Работа в парах. Обсуждение.
- «Модель супервизии». Работа в группе.

Литература

1. Милькаманович, В. К. Технологические основы социальных практик: пособие / В. К. Милькаманович. – Минск : Минск. гос. ПТК полиграфии, 2017. – 212 с.
2. Сазонова, С. М. Супервизия как фактор повышения эффективности социально-педагогической работы / С. М. Сазонова // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2011. – №3. – С. 42–45.
3. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.

Тема 5. Обучение и профессиональное развитие супервизора (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Уровни профессионального развития супервизора.
2. Самооценка в супервизии. Самооценка и роль супервизора.
3. Аффекты и профессиональное обучение. Эмоциональность и роль супервизора.
4. Оценка профессиональной компетенции супервизора.
5. Требования к супервизору. Этические требования. Транскультуральная компетентность.

Практическое задание

Тренинг супервизорских навыков. Выполнение упражнений и заданий творческого характера:

- «Формулировка цели супервизии» (структурная цель, переориентация». Работа в малых группах.
- Разработка профессиональных требований к супервизору.

Литература

1. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.
2. Кулаков, С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2002. – 236 с.

Тема 6. Супервизорские группы (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Отбор участников группы. Заключение контракта. Создание атмосферы общения.
2. Стадии развития группы. Прояснение групповой динамики. Фасилитация группы или команды.
3. Структурирование группы. Супервизорские структуры.
4. Стиль групповой супервизии.

Практические задания

Тренинг супервизорских навыков. Выполнение упражнений творческого характера:

- *«Типичные вопросы супервизии».* «Смешанные категории вопросов». Работа в парах.
- *«Структура супервизорской сессии».* Работа в группе.

Литература

1. Уильямс, Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.
2. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.
3. Кулаков, С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2002. – 236 с.

Тема 7. Теоретические основы супервизии в социально-педагогической деятельности (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Супервизия социально-педагогической работы с детьми и подростками.
2. Роль супервизора и задачи супервизии.
3. Супервизия и руководство при работе с детьми и подростками.
4. Использование салютогенной модели в супервизии. Целевое мышление.

Практические задания

Тренинг супервизорских навыков. Выполнение упражнений и заданий творческого характера:

- *«Формирование целевого мышления».* Обсуждение случая (Элизабет МакАдам).
- *«Письмо из будущего».* Обсуждение в парах.

Литература

1. Милькаманович, В. К. Технологические основы социальных практик : пособие / В. К. Милькаманович. – Минск : Минск. гос. ПТК полиграфии, 2017. – 212 с.
2. Степанова, Л. Г. Психологическое консультирование : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по специальности «Психология» / Л. Г. Степанова. – Минск : Выш. шк., 2017. – 334 с.
3. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.
4. Уильямс, Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.

Тема 8. Организация процесса супервизии (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Опорные точки супервизорского процесса.

2. Сбор материала.
3. Оценка предварительных данных.
4. Наблюдение за поведением супервизируемого.
5. Рабочая стадия супервизии.
6. Особенности стратегии и позиции супервизора при работе с механизмами прерывания контакта.
7. Дидактические аспекты супервизии.

Практические задания

Тренинг супервизорских навыков. Выполнение упражнений и заданий творческого характера:

- *«Оказание и принятие помощи»*. Работа в тройках: консультант – клиент – наблюдатель (супервизор). Обсуждение.
- *«Интервью, фокусирующее внимание на решении проблемы»*. Работа в парах.
- *«Оракул»*. Работа в тройках. Обсуждение.

Литература

1. Кулаков, С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2002. – 236 с.
2. Степанова, Л. Г. Психологическое консультирование : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по специальности «Психология» / Л. Г. Степанова. – Минск : Выш. шк., 2017. – 334 с.
3. Соловейчик, М. Я. Супервизия / М. Я. Соловейчик // Мастерство психологического консультирования; под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – М. : Речь, 2006. – 240 с.

Тема 9. Проблемы в практической деятельности супервизора (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Супервизирование отношений между супервизируемым и клиентом.
2. Профессиональная практика и социальное поведение.
3. Проблемы, обусловленные бессознательной идентичностью.
4. Супервизирование переноса и контрпереноса.
5. Транскультуральная супервизия.

Практические задания

Тренинг супервизорских навыков. Выполнение упражнений и заданий творческого характера:

- *«Работа с «трудными» клиентами в супервизии»*. Работа в малых группах. Обсуждение.
- *«Использование объектов в визуальном супервидении»*. Работа в группе.

Литература

1. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.

2. Уильямс, Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.

3. Кулаков, С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2002. – 236 с.

4. Соловейчик, М. Я. Супервизия / М. Я. Соловейчик // Мастерство психологического консультирования; под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – М.: Речь, 2006. – 240 с.

Тема 10. Развитие практики супервизии в учреждениях образования (2 ч.)

Вопросы для обсуждения

1. Супервизорские группы в структуре учреждения.
2. Различные роли и цели супервизии.
3. Амбивалентные установки по отношению к супервизии.
4. Ответственность и конфиденциальность.
5. Организация института кураторства.

Практические задания

Занятие проходит в форме *круглого стола* «Развитие практики супервизии в учреждениях образования».

Разработка и защита *проектов* «Организация супервизорской практики в учреждениях образования» (по подгруппам).

Литература

1. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.

2. Уильямс, Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.

3. Минигалиева, М. Р. Супервизия как процесс взаимопонимания: фокусы, стратегии и схемы понимания субъектов супервизии / М. Р. Минигалиева. – Saarbrücken : LAP, Lambert Academic Publishing, 2012. – 531 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gumanitarium.ru/staff/minigalieva-mariyam-ravil-evna/superviziya-kak-protsess-vzaimoponimaniya>. – Дата доступа: 15.03.2016.

Управляемая самостоятельная работа студентов

Тема 5.1. Обучение и профессиональное развитие супервизора (лекция)

Вопросы для изучения:

1. Уровни профессионального развития супервизора.
 2. Самооценка в супервизии. Самооценка и роль супервизора.
 3. Аффекты и профессиональное обучение. Эмоциональность и роль супервизора.
 4. Оценка профессиональной компетенции супервизора.
 5. Требования к супервизору. Этические требования.
- Транскультуральная компетентность.

МОДУЛЬ 1

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне узнавания:

- подготовка рефератов по вопросам темы:
«Основные этапы профессионального развития супервизора»,
«Самооценка в супервизии»,
«Транскультуральная компетентность в супервизии».

Форма контроля: обсуждение рефератов.

МОДУЛЬ 2

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

- разработка профессиональных требований к супервизору (знания, умения, навыки, стаж и опыт работы, личностные характеристики и т.д.).

Форма контроля: обсуждение профессиональных требований к супервизору.

МОДУЛЬ 3

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

- разработка «Этического кодекса супервизора».

Форма контроля: обсуждение содержания «Этического кодекса супервизора».

Литература

Основная: [1], [2], [4], [6].

Дополнительная: [1].

Тема 9.2. Проблемы в практической деятельности супервизора (семинар)

Вопросы для обсуждения

1. Супервизирование отношений между супервизируемым и клиентом.
2. Профессиональная практика и социальное поведение.
3. Проблемы, обусловленные бессознательной идентичностью.
4. Супервизирование переноса и контрпереноса.

5. Транскультуральная супервизия.

МОДУЛЬ 1

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне узнавания:

- подготовка рефератов по вопросам темы:
«Супервизирование отношений между супервизируемым и клиентом»,
«Проблемы, обусловленные бессознательной идентичностью»,
«Супервизирование переноса и контрпереноса».

Форма контроля: обсуждение рефератов.

МОДУЛЬ 2

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

- разработка критериев оценки супервизором профессиональных компетенций специалиста (оценочной супервизорской формы).

Форма контроля: обсуждение критериев оценки супервизором профессиональных компетенций специалиста.

МОДУЛЬ 3

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

- разработка методических рекомендаций «Стратегии работы с «трудными» клиентами в супервизии».

Форма контроля: обсуждение содержания методических рекомендаций «Стратегии работы с трудными клиентами в супервизии».

Литература

Основная: [3], [5].

Дополнительная: [5], [7], [8].

Тема 10.1. Развитие практики супервизии в учреждениях образования (лекция)

Вопросы для обсуждения

1. Супервизорские группы в структуре учреждения.
2. Различные роли и цели супервизии.
3. Амбивалентные установки по отношению к супервизии.
4. Ответственность и конфиденциальность.
5. Организация института кураторства.

МОДУЛЬ 1

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне узнавания:

- подготовка рефератов по вопросам темы:
«Супервизорские группы в структуре учреждения»,
«Амбивалентные установки по отношению к супервизии»,
«Организация института кураторства».

Форма контроля: обсуждение рефератов.

МОДУЛЬ 2

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

- подготовка вопросов для круглого стола «Развитие практики супервизии в учреждениях образования».

Форма контроля: обсуждение вопросов для круглого стола «Развитие практики супервизии в учреждениях образования».

МОДУЛЬ 3

Учебные задания по теме УСР, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

- разработка проектов «Организация супервизорской практики в учреждениях образования» (по подгруппам).

Форма контроля: защита проектов «Организация супервизорской практики в учреждениях образования».

Литература

Основная: [1], [4], [5].

Дополнительная: [2], [6].

Тематика рефератов

1. Современные представления о супервизии.
2. Основные модели супервизии.
3. Влияние супервизии на профессиональную деятельность социального педагога.
4. Этические и юридические принципы супервизии: компетентность, конфиденциальность, ответственность.
5. Супервизия социально-педагогической работы с детьми, подростками и взрослыми.
6. Роль супервизора и задачи супервизии.
7. Супервизия как форма профилактики эмоционального выгорания.
8. Сравнительный анализ преимуществ и недостатков индивидуальной, групповой и коллегиальной форм супервизии.
9. Процессуальная модель супервизии.
10. Супервизорские отношения. Сопротивление супервизируемого и его потребности.
11. Профессиональные требования, предъявляемые к супервизору. Оценка профессиональной компетенции супервизора.
12. Обучение и развитие супервизора.
13. Структура и последовательность супервизии. Фокусы внимания супервизора
14. Групповая супервизия: преимущества и недостатки.
15. Трудности и ошибки в супервизии.
16. Стратегии работы с «трудными» клиентами в супервизии.
17. Балинтовские группы как модель супервизии.
18. Эквивалентные формы супервизии. Интервизорские группы.
19. Визуальное супервидение. Преимущества визуального супервидения.
20. Использование салютогенной модели в супервизии. Целевое мышление.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Тест для самоконтроля по дисциплине «Технологии социально-педагогической помощи» (раздел «Супервизия в социально-педагогической и психологической деятельности»)

1. Супервизия возникла в рамках: а) системной семейной терапии, б) когнитивной терапии, в) психоанализа, г) экзистенциальной психотерапии, д) гештальттерапии.
2. Супервизия как метод профессиональной подготовки психотерапевтов возникла: а) в конце 19 в., б) в 30-е годы 20 в., в) в 60-е годы 20 в., г) в 90-е годы 20 в., д) в начале 21 в.
3. Выделяют следующие типы супервизии: а) профилактическая, б) диагностическая, в) наставническая, г) корректирующая, д) консультирующая.
4. Основными функциями супервизии являются: а) менеджерская, б) поддерживающая, в) консультирующая, г) аналитическая, д) психотерапевтическая, б) административная.
5. Какая функция супервизии подразумевает развитие умений, понимания и способностей супервизируемых: а) поддерживающая; б) образовательная; в) направляющая; г) ни одна из перечисленных
6. К основным моделям супервизии относятся: а) директивная, б) интегративная, в) системная, г) процессуальная, д) эволюционная.
7. Эволюционная модель супервизии: а) соответствует теории и методологии какого-либо отдельного направления консультирования; б) базируется на подходе к супервизии как к стратегии и тактике контакта, независимо от выбора стратегии воздействия; в) основывается на представлении непрерывного роста и развития; г) Б и В; д) все ответы верны.
8. К основным супервизорским ролям относятся роли: а) лидера, б) фасилитатора, в) эксперта, г) защитника, д) учителя.
9. Фокусирование на супервизорской системе включает: а) фокус на клиенте/ на специалисте/ на отношениях «специалист-клиент»; б) фокус на состоянии супервизируемого/ супервизорском процессе/ состоянии супервизора; в) фокус на клиенте/ состоянии супервизируемого/ супервизорском процессе; г) фокус на клиенте/ супервизорском процессе/ состоянии супервизора; д) нет правильного ответа.
10. Задачей балинтовских групп является: а) повышение компетентности в профессиональном межличностном общении; б) осознание личностных «слепых пятен», блокирующих профессиональные отношения с клиентом; в) психопрофилактика «синдрома выгорания» участников группы, основанная на возможности проработки «неудачных случаев» в ситуации коллегиальной поддержки; г) А и В; д) все ответы верны.

Вопросы к экзамену

1. Супервизорство и супервизия: основные понятия.
2. Цель и основные задачи супервизии.
3. Функции супервизии.
4. Формы супервизии. Индивидуальная, групповая и коллегиальная супервизия.
5. Этические принципы супервизии.
6. Оценка профессиональной компетенции супервизора.
7. Требования к супервизору.
8. Наставничество как метод адаптации молодых специалистов: цели, задачи.
9. Основные функции наставничества.
10. Требования к профессиональной компетентности наставника.
11. Организация наставничества в учреждениях образования.
12. Наставничество и супервизия: сходство и различие.
13. Супервизия как форма профилактики профессионального выгорания специалиста.
14. Профессиональное выгорание: определение. Психологические и социально-психологические основы профессионального выгорания.
15. Стадии и поведенческие симптомы профессионального выгорания.
16. Факторы профессионального выгорания. Группы риска профессионального выгорания.
17. Профилактика профессионального выгорания. Превентивное поведение специалиста.
18. Организация помощи специалисту при профессиональном выгорании.
19. Самопомощь при синдроме профессионального выгорания.
20. Организация профилактической поддержки специалистов в учреждениях и группах риска.
21. Супервизорское пространство: основные характеристики.
22. Контракт в супервизии. Основные элементы контракта.
23. Типы супервизии: наставническая, обучающая, направляющая, консультирующая супервизия.
24. Уровни супервизии.
25. Основные модели супервизорской деятельности.
26. Супервизорские роли. Супервизор в роли учителя.
27. Супервизор как фасилитатор, принципы работы.
28. Супервизор как консультант, принципы работы.
29. Супервизор как эксперт. Использование фиксированных оценочных форм.
30. Супервизорские отношения. Факторы, влияющие на супервизорские отношения.
31. Проблемы оценки в супервизии. Критика в супервизии.
32. Самооценка в супервизии. Самооценка и роль супервизора. Беседы оценочного характера.

33. Влияние супервизии на профессиональную деятельность специалиста.
34. Структура супервизорской сессии.
35. Фокусирование в супервизии. Основные фокусы внимания супервизора.
36. Содержание супервизорской сессии как фокус супервизии, основные техники.
37. Фокусирование на стратегиях и интервенциях, основные техники супервизии.
38. Фокусирование на отношениях в диаде «консультант - клиент», основные техники супервизии.
39. Супервизирование отношений между специалистом и клиентом.
40. Фокусирование на состоянии супервизируемого, основные техники супервизии.
41. Фокусирование на отношениях в супервизии. Феномен «параллелинга».
42. Фокусирование на психических процессах и состояниях супервизора.
43. Визуальное супервидение. Преимущества визуального супервидения.
44. Использование объектов в визуальном супервидении. Эвокативные объекты в супервизии.
45. Социально-психологические и этические проблемы в практической деятельности супервизора.
46. Стратегии работы с «трудными» клиентами в супервизии.
47. Транскультуральная супервизия: работа с различиями.
48. Использование салютогенной модели в супервизии. Целевое мышление.
49. Организация процесса супервизии. Алгоритм супервизии.
50. Типичные вопросы супервизии. Смешанные категории вопросов.
51. Групповая супервизия. Преимущества групповой супервизии.
52. Формы организации групповой супервизии. Отбор участников, структурирование группы.
53. Правила работы супервизорской группы.
54. Процесс групповой супервизии: алгоритм работы.
55. Стили групповой супервизии.
56. Групповые процессы в супервизии. Стадии развития группы. Групповая динамика.
57. Эквивалентные формы супервизии.
58. Супервизия и интервизия. Интервизорские группы.
59. Балинтовские группы как форма групповой супервизии, основные цели.
60. Структура и основные характеристики Балинтовских групп.
61. Обучение и профессиональное развитие супервизора. Уровни профессионального развития супервизора.
62. Деятельность социального педагога и супервизия. Диалогическая основа супервизии.
63. Административные отношения в супервизии. Этические аспекты отношений специалиста и супервизора.
64. Развитие практики супервизии в учреждениях образования. Супервизорские группы в структуре учреждения образования.

Словарь основных терминов
по дисциплине «Технологии социально-педагогической помощи» (раздел
«Супервизия в социально-педагогической и психологической
деятельности»)

Активное обучение — форма обучения, основанная на непосредственном опыте, а не на изучении теорий. Приемы активного обучения, впервые использованные Регом Ревансом, включают работу в малых группах по исследованию реальных проблем профессиональной деятельности.

Амбивалентность — двойственность, двусмысленность, иногда противоречивость. В психологии чувств означает двойственное переживание, совместное присутствие в душе двух противоположных, как будто несовместимых стремлений касательно одного объекта — например, симпатии и антипатии.

Аутентичность - умение быть естественным в отношениях, не скрываться за масками или ролями, способность быть самим собой в контактах с окружающими.

Балинтовские группы — метод групповой тренинговой исследовательской работы, получивший название по имени своего создателя — Михаэля Балинта (Balint M.).

Выгорание — психологическое состояние, вызываемое профессиональной деятельностью, когда человек не может справиться со стрессом, болезнью и усталостью. Как правило, страдающий от выгорания специалист чувствует, что дает людям больше, чем получает от них.

Дидактика – (от греч. didaktikós — поучающий, относящийся к обучению), часть педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения, воспитания в процессе обучения.

Дистресс – деструктивный, разрушительный стресс. Может вести к истощению сил, если резерва сил недостаточно для данной стрессовой ситуации.

Драматерапия — форма терапии, при которой практикуются различные драматические упражнения и инсценировка ситуаций для исследования и выражения конфликтов и опыта участников.

Защита психологическая — специальная регулятивная система стабилизации личности, система механизмов, направленных на минимизацию отрицательных переживаний — на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта, ставящего под угрозу целостность личности.

Идентификация - отождествление себя со значимым другим как образцом на основании эмоциональной связи с ним.

Интервенция - термин, характерный для западной литературы по психотерапии и психологии и обычно означающий «вмешательство».

Интерпретация — термин, предложенный З.Фрейдом для описания интервенции аналитика, заключающейся в переводе неосознаваемого материала опыта в осознанный.

Интрапсихическое — то, что связано с внутренним миром личности.

Клиент — лицо, которое получает у супервизируемого консультативную или другую помощь.

Контрперенос – психоаналитическое понятие, обозначающее перенос чувств терапевта, вызываемых клиентами; эти чувства обычно бывают связаны с нерешенными и неосознанными проблемами взаимоотношений из прошлого терапевта.

Конгруэнтность - соответствие эмоционально - ролевого поведения специалиста и клиента.

Контекст – письменная либо устная речь, которая благодаря своей смысловой завершенности позволяет понять значение отдельных компонентов, входящих в ее состав.

Конфиденциальность - принцип, предполагающий соблюдение тайны, за разглашение которой предусмотрена законодательно установленная ответственность.

Компетентность – способность индивида вступать в межличностные взаимодействия в рамках данного социума. Формируется в ходе освоения индивидом систем общения с другими членами общества и включения в совместную деятельность.

Ко-терапия – одна из форм приобретения профессионального опыта, при совместном ведении психотерапевтических групп двумя терапевтами. Вести группы вместе могут терапевты, обладающие примерно одинаковым опытом или один из них может быть начинающим.

Ко-консультирование — тип взаимного консультирования, разработанный Харви Джекинсом, когда два человека выступают по очереди **то в роли клиента, то в роли консультанта**.

Контракт — договоренность между супервизором и супервизируемым относительно границ их совместной работы.

Контрперенос — осознаваемая и бессознательная реакция консультанта / психотерапевта на клиента / пациента.

Культура — различные эксплицитные и имплицитные допущения и ценности, влияющие на поведение различных групп. Организационная культура — культура, специфичная для определенной организации.

Лояльность (от французского или английского loyal — верный): 1) верность действующим законам, постановлениям органов власти (иногда только

внешняя, формальная); 2) корректное, благожелательное отношение к кому-либо, чему-либо.

Метавидение — взгляд из-за границ непосредственной ситуации, позволяющий понять ее в более широком контексте.

Метод включенного наблюдения — метод исследования социально-психологических процессов в малых группах, причем в этих процессах участвует сам экспериментатор, наблюдая сразу как бы изнутри и снаружи.

Обратная связь — в процессе групповой работы предоставление участнику группы информации о том, как его воспринимают другие участники группы, как они реагируют на его поведение, как понимают и интерпретируют его, как его поведение воздействует на других.

Организационное обучение — обучение персонала в организации; предполагает не только обучение отдельных личностей внутри организации, но и изменения в культуре организации как таковой.

Паттерн - систематически повторяющийся устойчивый элемент либо определенная последовательность элементов поведения. Являются внешним выражением функционального и эмоционального состояния человека, его переживаний по поводу чего-либо.

Перенос — это происходящий в подсознании процесс, при котором клиенты проецируют на терапевта чувства или установки, испытанные в прошлом, по отношению к значимым людям.

Проекция — термин, используемый для описания состояния, в котором человек отрицает наличие у себя некой эмоциональной реакции (обычно болезненной или неприемлемой) и пытается найти ее у другого лица.

Психоанализ — психотерапевтическая школа, берущая начало из работ Зигмунда Фрейда. В соответствии с принципами этой школы, основная задача психоаналитика или психотерапевта — понять и истолковать неосознаваемый материал, который обычно скрывается за отношениями переноса и контрпереноса.

Психодинамический подход — все формы терапевтического вмешательства, основанные на положениях психоанализа.

Расщепление — защитный механизм, впервые описанный Мелани Кляйн, посредством которого личность распадается на несколько частей, каждая из которых не осознает наличия другой (или других).

Рестимуляция — телесно и эмоционально переживаемые воспоминания о событиях (зачастую, но не обязательно, неосознаваемые), вызываемые сходным событием из настоящего.

Ролевая игра — импровизированная инсценировка заданной ситуации.

Рекомендации — письменный или устный совет, указание.

Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Соппротивление – защитное поведение, имеющее цель уменьшить тревогу.

Стиль супервизии - манера, в которой супервизор работает с супервизируемым и отвечает ему.

Спонтанность - (от лат. spontaneus - добровольный, произвольный) самопроизвольность, самодвижение, вызванные внутренними импульсами.

Способность к концептуализации – умение выдвигать и аргументировать гипотезы происхождения проблем.

Стресс – состояние утомления, болезни и (часто) депрессии вследствие влияния на человека негативных и эмоционально сильно переживаемых событий.

Супервизируемый – специалист, получающий супервизию.

Супервизия (лат. super — сверху, над + visio — видение) — один из методов подготовки и повышения квалификации специалистов помогающих профессий; форма консультирования специалиста в ходе его работы более опытным, специально подготовленным коллегой (супервизором), позволяющая специалисту систематически видеть, осознавать, понимать и анализировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение. Цель супервизии — увеличение целенаправленности профессиональных действий, повышение квалификации и степени удовлетворенности собственной работой.

Супервизор – квалифицированный специалист, проводящий супервизию путем профессионального консультирования коллеги, обратившегося за супервизией.

Трансактный анализ — терапевтическая теория и методика, предложенные Эриком Берном; психика человека понимается как включающая в себя три части, или состояния: родитель, взрослый, ребенок.

Фасилитация (от англ. facilitate — облегчать) — повышение эффективности (в плане скорости и продуктивности) деятельности личности в условиях ее функционирования в присутствии других людей, которые в сознании субъекта выступают в роли либо простого наблюдателя, либо конкурирующего с ним индивида или индивидов.

Эмпатия - способность к сопереживанию и пониманию проблем клиента.

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Раздел 1 «Социально-педагогические технологии»

Основная литература:

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
2. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост. О. С. Куницкая. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20348>. – Дата доступа: 21.01.2017.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В.Шакурова. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2011. – 208 с.

Дополнительная литература:

1. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2001. – 160 с.
2. Голоухова, Г. Н. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие / Г. Н. Голоухова. – Архангельск : Поморский университет, 2010. – 127 с.
3. Загвязинский, В. И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М. : Юрайт, 2012. – 405 с.
4. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
5. Матюшкова, С. Д. Технологии социально-педагогической деятельности (интегративный курс) раздел : социально-педагогические технологии : методические рекомендации / С. Д. Матюшкова. – Витебск : Витеб. гос. ун-т, 2013. – 46 с.
6. Организация социально-педагогической работы в учреждениях образования / автор-сост. Т. С. Капелевич. – Минск : Новое знание, 2007. – 346 с.
7. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
8. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
9. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. об-во России, 2002. – 180 с.

Раздел 2 «Социально-педагогическая диагностика»

Основная литература:

1. Беличева, С. А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних : учеб. пособие / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 380 с.
2. Лесун, Л. И. Социально-педагогическая диагностика : прогр.-метод. комплекс / Л. И. Лесун. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010 – 92 с.
3. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.

Дополнительная литература:

1. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 285 с.
2. Гольцов, А. Ю. Социально-педагогическая диагностика школьной дезадаптации личности в период школьного детства / А. Ю. Гольцов // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2004. – №3. – С. 11–18.
3. Гончарова, Ю. А. Социально-педагогическая диагностика : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Гончарова. – Воронеж : ВГУ, 2011. – 79 с.
4. Изучение личности школьника учителем / под ред. З. И. Васильевой и др. – М. : Педагогика, 2001. – 62 с.
5. Кочетов, А. И. Культура педагогического исследования / А. И. Кочетов. – Минск : Ред журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 312 с.
6. Лесун, Л. И. Диагностика поступка / Л. И. Лесун // Проблемы выхавання. Дадатковая адукацыя. – 2013. – № 4 – С. 31–35.
7. Лесун, Л. И. Социально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе / Л. И. Лесун // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2009. – № 3. – С. 8–12.
8. Нечаев, М. П. Диагностические методики классного руководителя / М. П. Нечаев, И. Э. Смирнова. – М. : Перспектива, 2008. – 96 с.
9. Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие / авт.-сост. А. К. Быков. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 128 с.

Раздел 3 «Социально-педагогическая профилактика»

Основная литература:

4. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков / Г. Ф. Бедулина. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
5. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения : учеб.-метод. комплекс / Г. Ф. Бедулина, Е. К. Погодина. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2013. – 216 с.
6. Фурманов, И. А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2011. – 199 с.

Дополнительная литература:

1. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения : учеб.-метод. комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский. – Минск : Гос. ин-т упр. и соц. техн. Белорус. гос. ун-та, 2009. – 164 с.
2. Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников / С. А. Беличева. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
3. Журлова, И. В. Девиантное поведение школьников : диагностика, профилактика, коррекция / И. В. Журлова, Т. В. Царенко. – Мозырь : Мозыр. гос. пед. ун-т, 2011. – 173 с.
4. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
5. Клейберг, Ю. А. Девиантология / Ю. А. Клейберг. – СПб. : Речь, 2009. – 412 с.
6. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение : профилактика, коррекция, реабилитация : учеб.-метод. пособие / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – М. : Владос, 2013. – 286 с.
7. Комлев, Ю. Ю. Теории девиантного поведения / Ю. Ю. Комлев. – СПб. : Алеф-Пресс, 2014. – 222 с.
8. Минин, А. Я. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи / А. Я. Минин, О. Ю. Краев. – М. : Прометей, 2016. – 200 с.
9. Сенкевич, Л. В. Психология отклоняющегося поведения / Л. В. Сенкевич. – М. : Человек, 2012. – 224 с.
10. Торхова, А. В. Профилактика противоправного поведения школьников / А. В. Торхова, И. А. Царик, А. С. Чернявская. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 120 с.
11. Шипунова, Т. В. Социальная работа с лицами девиантного поведения : учеб. пособие / Т. В. Шипунова. – М. : Academia, 2011. – 240 с.

Раздел 4. «Супервизия в социально-педагогической и психологической деятельности»

Основная литература:

4. Милькаманович, В. К. Технологические основы социальных практик : пособие / В. К. Милькаманович. – Минск : Минск. гос. ПТК полиграфии, 2017. – 212 с.
5. Степанова, Л. Г. Психологическое консультирование : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по специальности «Психология» / Л. Г. Степанова. – Минск : Выш. шк., 2017. – 334 с.
6. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.

Дополнительная литература:

1. Арпентьева, М. Р. Конфронтация и преодоление трудных ситуаций в консультативном диалоге / М. Р. Арпентьева // Диалог. – 2016. – № 2. – С. 54–59.
2. Залевский, Г. В. Введение в психологическую супервизию : учеб. пособие / Г. В. Залевский. – М. : Palmarium Academic Publishing, 2012. – 252 с.
3. Иванова, Н. В. Супервизия : сущность, основные функции и значение / Н. В. Иванова // Психология в вузе. – 2013. – № 6. – С. 23–32.
4. Ковшова, О. С. Супервизия в подготовке клинического психолога: учеб. пособие / О. С. Ковшова, Л. А. Чернышева, Н. И. Мельченко. – Самара : Реавиз, 2015. – 78 с.
5. Кулаков, С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2002. – 236 с.
6. Минигалиева, М. Р. Супервизия как процесс взаимопонимания: фокусы, стратегии и схемы понимания субъектов супервизии / М. Р. Минигалиева. – Saarbrücken : LAP, Lambert Academic Publishing, 2012. – 531 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gumanitarium.ru/staff/minigalieva-mariyam-ravil-evna/superviziya-kak-protsess-vzaimoponimaniya>. – Дата доступа: 15.03.2016.
7. Пономаренко, М. А. Исторический аспект развития педагогического супервизорства / М. А. Пономаренко // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 149–152.
8. Сазонова, С. М. Супервизия как фактор повышения эффективности социально-педагогической работы / С. М. Сазонова // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2011. – №3. – С. 42–45.
9. Соловейчик, М. Я. Супервизия / М. Я. Соловейчик // Мастерство психологического консультирования; под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – М. : Речь, 2006. – 240 с.
10. Уильямс, Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.
11. Шульмин, М. П. Основы супервизии в социальной работе / М. П. Шульмин, В. И. Зиновьева, М. В. Берсенев / Томск. гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники. – Томск, 2015. – 117 с.