

Лекция 13

Социально-педагогическая профилактика школьной дезадаптации, педагогической и социальной запущенности

1. Психолого-педагогические факторы школьной дезадаптации у учащихся.
2. Педагогическая и социальная запущенность как первопричины десоциализации несовершеннолетних.
3. Социально-педагогическая работа с детьми и подростками группы социального риска.

1. Психолого-педагогические факторы школьной дезадаптации у учащихся.

Среди институтов социализации, обуславливающих усвоение детьми и подростками социального опыта, особое место занимают массовые учебно-воспитательные заведения и, прежде всего, общеобразовательные школы" прямое назначение которых - обучать детей, давать им знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности, для разносторонней социальной активности. Школа выполняет многообразные полифункциональные роли и задачи в социальном развитии подрастающих поколений. Наряду со своим прямым назначением обучать и воспитывать, что целенаправленно осуществляется как на уроках, так и во внеурочном учебно-воспитательном процессе, школа выступает институтом социализации, нормы и ценности которого трансформируются в систему внутренней регуляции учащихся помимо целенаправленных педагогических усилий, благодаря стихийному функционированию социально-психологических механизмов социализации.

И если методам и содержанию целенаправленного обучения и воспитания психолого-педагогическая наука и практика традиционно уделяет и уделяла достаточно большое внимание, то процессы стихийной социализации, также протекающие в школе, исследовались в меньшей мере.

А вместе с тем, в предыдущих главах, где рассматривались социально-психологические особенности личности дезадаптированных подростков и возрастные закономерности социализации, было показано, что дезадаптация, возникающая при нарушениях социализации, характеризуется деформацией ценностных и референтных ориентаций подростка, снижением референтной значимости и отчуждением дезадаптированного подростка, прежде всего, от такого важнейшего института социализации, как школа. Очевидно, психолого-педагогические факторы школьной дезадаптации, прежде всего, и нужно искать в причинах, снижающих референтную значимость школы. При этом, как уже отмечалось выше, в зависимости от степени отчуждения и глубины деформации референтных и ценностных ориентаций были выделены две стадии социальной дезадаптации. Первая стадия, получившая название педагогической запущенности, характеризуется утратой референтной значимости и отчуждением от школы как института социализации при сохранении высокой референтности семьи. Вторая стадия, более глубокой и опасной дезадаптации - социальная запущенность - характеризуется тем, что наряду со школой подросток отчуждается и от семьи и, теряя связь с основными институтами социализации, становится как бы социальным Маугли, усваивая искаженные ценностно-нормативные представления и криминальный опыт в асоциальных и преступных подростковых компаниях и группировках.

Таким образом, отчуждение от школы и утрата ее влияния - значительно более распространенное явление среди дезадаптированных учащихся, чем утрата влияния семьи. А между тем, учитывая, что достаточно большая часть семей относится к функционально несостоятельным, по разным причинам не справляющимся с задачами воспитания, то становится ясно, что школа призвана также восполнять и дефекты семейного воспитания,

оказывать психолого-педагогическую поддержку семье в целях предупреждения нарушения социализации детей и подростков. К сожалению, собственные внутришкольные затруднения чаще всего так велики, что при этом не только не оказывается поддержка детям и семьям группы риска, но и ситуация дополнительно, осложняется психолого-педагогическими факторами школьной дезадаптации.

При этом, в первую очередь, факторы школьного психолого-педагогического риска своими истоками имеют различные затруднения в учебной деятельности, которая, прежде всего, опосредствует всю систему отношений учащегося и с учителями, и с одноклассниками, и в значительной степени с родителями.

Определенная часть учащихся начинает испытывать затруднения в усвоении учебных программ уже с первого класса в связи с неготовностью к школьному обучению. Работы Г, Ф. Кумариной и сотрудников руководимой ею лаборатории показывают, что до 25% поступающих в школу учащихся нуждаются в дополнительном коррекционном режиме обучения по самым разным причинам. Это и несколько сниженный, в пределах крайней нормы, интеллект, нарушения отдельных психических познавательных процессов - внимания, памяти, восприятия, речевые нарушения, ослабленная психосоматика, аутизм либо, напротив, расторможенность и т.д. При этом такого рода нарушения могут иметь как функционально органическое происхождение, так и быть результатом депривации психического развития в виду неблагоприятных условий семейного воспитания. В любом случае эти учащиеся требуют внимательного индивидуального подхода со стороны учителя, щадящего режима обучения, специальных коррекционных программ и социально-педагогической поддержки их семей.

В настоящее время на практике реализуется несколько вариантов коррекционного обучения. Это введение в крупных общеобразовательных школах классов компенсирующего обучения, в которые на основе специальной диагностики отбирают детей с различными проявлениями школьной неготовности. Индивидуальный компенсаторный режим обучения обеспечивается в этих классах за счет снижения численности учащихся до 12- 15 человек, а также благодаря специальному подбору и подготовке опытных учителей, освоивших программы компенсирующего обучения. Наиболее уязвимым моментом обучения в режиме компенсаторных классов является возможность психологической изоляции учащихся этих классов среди своих сверстников, что, как правило, преодолевается особо тактичным отношением педагогического коллектива к этим классам" а также интеграцией, включением на равных всех учащихся в различные формы внеклассной и внешкольной жизни.

Наряду с компенсаторными классами в небольших школах с немногочисленным наполнением классов, с опытными учителями, наличием психологической службы осуществляется вариант интегративного обучения, когда дети с различными затруднениями обучаются в общих классах при наличии индивидуального режима обучения и дополнительной психолого-педагогической коррекционной программы. К сожалению, программы компенсирующего обучения реализуются далеко не во всех школах, и потому значительная часть детей, по разным причинам испытывающих затруднения в учебной деятельности, остаются без необходимой дополнительной психолого-педагогической диагностико-коррекционной помощи. Следствием этого являются не только отставания в учебе, неуспеваемость, но и все возрастающий психологический дискомфорт, испытываемый неуспевающими учащимися в школе, что в подростковом возрасте толкает на поиски иной, внешкольной среды общения, иной референтной группы сверстников, начинающей иметь решающее значение в социализации подростка.

Этот же путь отчуждения от школы в связи со школьными неудачами проходит также и определенная часть учащихся, психическое развитие которых не обнаруживает каких-либо заметных дефектов. Причины низкой школьной успеваемости здесь чаще всего

кроются в слабой познавательной мотивации > утрате интереса к учебной деятельности, в конфликтных отношениях, складывающихся с учителями, одноклассниками.

Сравнительные исследования учебной деятельности показывают, что и по успеваемости и по степени познавательного интереса благополучные и педагогически запущенные учащиеся заметно отличаются друг от друга. По отношению к учебной деятельности, так и по реальным успехам, педагогически запущенные весьма невыгодно отличаются от своих благополучных сверстников. Если подавляющее большинство-77, 5% - благополучных относится к учебе охотно в целом либо проявляет свой интерес избирательно, то среди трудновоспитуемых, напротив, 80% относятся к учебе равнодушно, неохотно и лишь 20% проявляют избирательный интерес.

Такое отношение к учебной деятельности соответственно сказывается и на ее результатах. Почти половина педагогически запущенных учится слабо и крайне слабо, и никто из них не занимается отлично либо хорошо.

Таким образом, для педагогически запущенных, слабоуспевающих учащихся учеба не является той референтно-значимой деятельностью, в которой они могут удовлетворить свою потребность самоутверждения, посредством которой, включаясь в систему коллективных общественных отношений в классе, они способны утвердить свой статус, свой престиж в среде одноклассников. Скорее, напротив, неуспехи в учебной деятельности обуславливают психологический дискомфорт и ведут к поискам новой предпочитаемой среды общения, иной референтной группы.

Поэтому для предупреждения социальной дезадаптации в коллективе класса особенно актуальной является задача такой организации учебного процесса, при которой было бы возможно успешное овладение знаниями каждым учащимся. Особенно большое внимание в поисках резервов успешного обучения всех без исключения учащихся общеобразовательных школ должно уделяться развитию познавательных мотивов и познавательных интересов учащихся.

Изучая отношение подростков к такому важнейшему виду их деятельности, как учеба, мы, прежде всего, попытались проанализировать роль эмоционального фактора в качестве ведущего слагаемого мотивов познавательной деятельности учащихся.

Респондентам основной (педагогически запущенные учащиеся) и контрольной групп (благополучные школьники) предлагалось заполнить анкету, в которой все изучаемые в школе предметы разбиваются на три группы (любимые, нелюбимые и индифферентные предметы). И по каждой из перечисленных дисциплин ребята по пятибалльной системе оценивали свое прилежание, успеваемость, увлеченность.

Материалы этого исследования позволили наглядно судить о той роли, которую играет эмоциональный фактор в отношениях подростков к учебе. Для обеих групп исследуемых успеваемость и прилежание теснейшим образом зависят от увлеченности. Коэффициент ранговой корреляции между увлеченностью и успеваемостью достигает 0,88.

Прилежание у респондентов основной группы по мере снижения эмоционального фактора падает в 2 раза (с 3,6 балла до 1,7 балла), успеваемость - в 1, 5 раза (с 3,3 балла до 2,5 балла). У респондентов контрольной группы прилежание снижается в полтора раза, успеваемость - в 1,3 раза. То есть и у педагогически запущенных подростков и у благополучных школьников эмоциональный фактор заметно влияет и на отношение к учебе, причем у "трудных" это влияние выражено более ярко.

Следовательно, повышение увлеченности, интереса - залог изменения общего отношения к учебе у "трудных" подростков, залог преодоления отставания в учебе и, как следствие этого - преодоления престижной неудовлетворенности, деформации социальных связей подростка.

Исследования показали, что далеко не все резервы использованы в этом отношении. Так, на вопрос "Как Вы относитесь к учебе?" все 100% опрашиваемых подростков-

правонарушителей ответили "равнодушно, или "неохотно", и что особенно тревожно, 60% благополучных школьников также заявили, что учатся без интереса.

М. П. Щетинин, опросив 263 учащихся 4-10 классов, установил, что большая часть - 251 из опрошенных - испытывают перед уходом в школу чувство тревожности. В школу идут неохотно, интереса к занятиям не испытывают, внутренние побудительные мотивы учебной деятельности отсутствуют. Поэтому неудивительно, что многие учащиеся, в том числе и педагогически запущенные" учатся ниже своих возможностей.

Проблема развития внутренних познавательных мотивов учебной деятельности сегодня остро стоит перед современной школой.

Следует сказать, что в последнее время в педагогической практике учителей-новаторов и в достижениях советской психолого-педагогической науки отмечается немало интересных находок, которые дают ключ к поискам ответа на вопрос, как добиться, чтобы, по выражению В. Ф. Шаталова, все дети учились "радостно, и "победно". Среди этих достижений психолого-педагогической науки и практики - обучение с помощью опорных сигналов В. Ф. Шаталова, "погружения" в страну знаний в школе М. П. Щетинина, безоценочная система преподавания Ш. А. Амонашвили, основанная на эмоциональной близости детей с учителем и развитии глубокого познавательного интереса учащихся. Это также опыт преподавания литературы Санкт-Петербургского учителя Е. Н. Ильина, уроки музыки композитора Д. С. Кабалевского, уроки рисования народного художника СССР Б. М. Неменского, методика коллективных творческих дел профессора И. П. Иванова и т.д.

Этот опыт показывает, что там, где педагогу, школе удастся увлечь учащихся, заразить их любознательностью, стремлением к знаниям, сделать учебу главным трудом, той ведущей, референтно-значимой деятельностью, которая, прежде всего, формирует личность подростка, вопрос о "трудновоспитуемости" и "педагогической запущенности" фактически отпадает, по крайней мере, снижается его острота. Изменение у учащихся отношения к учебной деятельности, преодоление отставания в учебе - одно из важнейших" однако далеко не единственное условие преодоления престижной неудовлетворенности, изолированности, педагогической запущенности и трудновоспитуемости.

Не менее важным условием является также и расширение сферы социально значимой деятельности для того, чтобы, наряду с учебой, учащиеся, особенно педагогически запущенные, слабоуспевающие, получили возможность реализовать себя, свою потребность самоутверждения на основе разнообразной общественно полезной деятельности и, прежде всего, в труде.

В отечественной педагогике традиционно, начиная от К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, труду отводилась особо значимая роль в процессе воспитания учащихся.

По словам К. Д. Ушинского лучший фактор воспитания - жизнь, полная разнообразной деятельности.

Расширение в школе возможностей для занятий разнообразным производительным трудом, ранняя профессиональная ориентация особенно благоприятно сказываются на воспитании педагогически запущенных, трудновоспитуемых учащихся. Хотя эти ребята, как правило, отстают в учебе, немногие из них любят трудиться, охотно занимаются производительным трудом.

Как показывают проведенные нами исследования, почти 2/3 "трудных" (69%) имеют четко сложившиеся ориентации на рабочие профессии.

Труд - та реальная сфера приложения сил педагогически запущенного учащегося, в которой он способен поднять свой авторитет среди одноклассников, преодолеть свою изоляцию и престижную неудовлетворенность. Развитие этих качеств и опора на них

позволяют предупреждать отчуждение и социальную дезадаптацию трудновоспитуемых в школьных коллективах, компенсировать неуспехи в учебной деятельности.

Наряду с развитием и закреплением профессиональных знаний и навыков при организации производственного труда учащихся немаловажно думать о его рентабельности и производительности, чтобы подростки могли самостоятельно зарабатывать средства для отдыха, развлечений, приобретения необходимых вещей. Этой цели могут служить пришкольные кооперативы, малые предприятия, школьные приусадебные хозяйства, учебно-производственные комплексы и т.д.

"Труд - краеугольный камень коллектива, - говорил В. А. Сухомлинский, - но на одном камне коллектива не построишь". Так афористично высказывал выдающийся педагог и гуманист глубокую и важную мысль о том, что воспитание и социальное развитие детей и подростков не может быть сведено лишь к организации учебной, трудовой и иной деятельности. Занять ребенка, подростка - еще не значит воспитать. Чрезвычайно важную роль играет при этом характер отношений, который складывается в процессе этой деятельности, насколько гуманизированы отношения сверстников, взрослых и детей, как и какие духовные ценности культивируются в коллективе. Основной тон, ведущий лейтмотив, окрашивающий межличностные отношения в коллективе, задается при этом педагогом, его педагогическим стилем, его личностной позицией и личностным наполнением.

2. Педагогическая и социальная запущенность как первопричины десоциализации несовершеннолетних

Социально-педагогическая запущенность - состояние личности ребенка, которое проявляется в несформированности у него свойства субъекта деятельности, общения, самосознания и концентрированно выражается в нарушенном образе "Я" и не имеет органических причин появления. Это состояние обусловлено социально-педагогическими условиями, в которых развивается ребенок: с одной стороны, он должен обладать социальной активностью, с другой — воспитательное окружение сдерживает его.

Социальная запущенность формируется под влиянием соответствующего фактора, который, преломляясь в конкретной ситуации развития ребенка, вызывает определенные деформации его личности. Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности, 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 трудновоспитуемого и социальной запущенности.

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 слабо выраженную индивидуальность в учебно-познавательном процессе.

Педагогическая запущенность — это состояние, противоположное развитости, образованности: отсутствие необходимого запаса знаний, слабое владение способами и приемами их приобретения и неразвитость учебно-познавательных мотивов.

Социальный и педагогический аспекты запущенности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Общесоциальные умения и навыки переносятся в игру и учение, помогая овладеть ими. Неуспешность в деятельности, обученность, необразованность, в том числе невладение знаниями социально-этического характера, влияют на уровень социального развития ребенка, его адаптацию в школе, среди друзей.

Внешними причинами 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, 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 и др.

Причины появления СПЗ:

- Социальная депривация - ограниченность социальных контактов, изоляция или самоизоляция ребенка от общества;
- Неправильно организованное педагогическое воздействие на ребенка, вследствие низкого уровня психолого-педагогической грамотности родителей; отсутствие четкой организации жизни и деятельности ребенка в семье, безнадзорность ребенка в быту; нарушение единства требований к ребенку, их последовательности; неправильное отношение к ребенку ; незнание или невыполнение требований по подготовке ребенка к обучению в школе, оказанию ему помощи в учении);
- Недостаточная методическая грамотность педагогов; недостаточная дифференциация работы по подготовке детей к обучению в школе ; отставания ребенка в общем развитии . Педагогическая запущенность заключается в неразвитости, необразованности, невоспитанности ребенка, отставаниях его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванных педагогическими причинами и подвергающихся коррекции педагогическими средствами. На разных возрастных ступенях педагогическая запущенность имеет свою возрастную динамику и признаки проявления.

В дошкольном возрасте это:

- Неуспешность в ролевой игре, как ведущем виде деятельности, проявляющаяся в наличии трудностей при налаживании игровых отношений со сверстниками; предпочтение несложных по содержанию предметных игр, несостоятельность в других видах деятельности.
- Неподготовленность к предстоящему обучению в школе, которая выражается в несоответствии уровня представлений ребенка об окружающей действительности возрастным возможностям, дисгармоничности эмоционально-волевой сферы, неразвитости психических процессов, отсутствии или слабой мотивации учения, неумении выделять специальные учебные задачи в ходе игровой, познавательной и других видов деятельности.

Отклонения в поведенческой сфере.

В младшем школьном возрасте педагогическая запущенность характеризуется:

- Психологической и нравственной неподготовленностью ребенка к обучению, в основе которого лежит несбалансированность развития индивидуально-психологических качеств личности, вызванная дефектами воспитания в семье, недостатками обучения в детском саду или школе.
- Неуспешностью, затрудненностью в учебе, а также других видах деятельности, наличием пробелов в знаниях, неразвитостью познавательных процессов, несформированностью общественно значимых мотивов учения, предпочтение ребенком игры, или других видов деятельности, в которых ему сопутствует успех.
- Нарушениями в сфере общения, связанными с неудачами ребенка в учении, со слабостью его представлений об окружающем мире, нравственных правилах коллектива,

отсутствием навыков общения, неправильной самооценкой, оценкой своего положения в группе сверстников.

Показателями педагогической запущенности у подростков являются:

Нарушения в познавательной сфере, неправильное, патологическое развитие характера, выраженное в акцентуациях. Таким образом, социально-педагогическая запущенность есть длительное неблагоприятное для развития личности состояние ребенка, связанное с недостаточным, противоречивым или негативным воздействием на него социальной среды и преломляющимся через внутренние условия.

Социально-педагогическая запущенность берет начало в раннем детстве примерно в трехлетнем возрасте т.е. совпадает с началом развития самосознания ребенка, его правило-сообразного поведения и нормативной деятельности. При неблагоприятной ситуации развития признаки и проявления запущенности накапливаются и переходят в качественное образование — симптомокомплексы. Проявляются они сначала в поведении ребенка, не затрагивая его личность, находящуюся в стадии становления. В дальнейшем запущенность распространяется на 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. Возникает дидактическая запущенность. В этом случае при наличии неблагоприятной ситуации развития в семье, детском саду и школе затрагиваются все личностные структуры ребенка, начинают складываться дисгармонии психосоциального развития ребенка, нарушаются процессы формирования самосознания личности, тормозится развитие ее субъективных свойств. В итоге ребенок оказывается социально дезадаптированным.

Выход из этой ситуации возможен лишь при изменении методов воспитания и обучения ребенка, при социальной 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. При определении степени социально-педагогической запущенности можно ориентироваться на следующие критерии: характер динамики запущенности, выраженность признаков запущенности, уровень средовой адаптации и уровень овладения социально значимой деятельностью.

Латентная степень запущенности характеризуется количественной динамикой, незначительными, трудно отличающимися от возрастных проявлений отклонениями в социальном и нравственном развитии ребенка. В нем как личности преобладают положительные свойства; отрицательные качества однородны по своему составу, так как 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 невыраженное, обнаруживаются первые симптомы неуспешности из-за начинающего проявляться отставания в развитии психических процессов, отсутствия соответствующего возрасту уровня знаний, умений и навыков, недостатка социального опыта.

Начальная степень — это углубление отклонений в социальном и нравственном развитии ребенка. Выраженная степень запущенности — количественная динамика переходит в качественную. Положительные свойства личности, не подкрепляемые в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми и сверстниками, теряют свою глубину, проявляются все слабее. Признаки запущенности, демонстрируемые как внешние симптомы поведения, наоборот, приобретают более зримый характер. Они формируются уже под влиянием ряда факторов, проявляются разнопланово, в определенных ситуациях.

Отношение к учебной деятельности равнодушно. Явно обнаруживается несостоятельность ребенка в качестве субъекта деятельности, в силу которой он постепенно выталкивается из формальных детских общностей. Ухудшаются его отношения в семье.

3. Социально-педагогическая работа с детьми и подростками группы социального риска

Одним из самых важных и в то же время наиболее сложных направлений профессиональной деятельности социального педагога является социально-педагогическая работа с детьми, которых так или иначе всегда выделяют в самостоятельную категорию, но называют при этом по-разному: трудные, трудновоспитуемые, педагогически запущенные, проблемные, дезадаптированные, дети с отклоняющимся (девиантным) поведением, дети группы риска и др.

Разные названия отражают различные точки зрения на эту категорию детей, которые, в свою очередь, обуславливают и различные подходы в работе с ними. Так, определения "трудные", "трудновоспитуемые", "педагогически запущенные", "проблемные" даны таким детям с позиции педагога, для которого они создают особые трудности, проблемы, неудобства в работе и этим выделяются среди "обычных" детей. Такая точка зрения лежит в основе традиционных педагогических подходов в отношении этих детей, которые в конечном итоге, как правило, сводились к изоляции "обычных" детей от "трудных", например, к исключению последних из школы. Поскольку их трудно воспитывать, к ним должны применяться особые меры воспитательного воздействия (нередко с участием милиции).

Понятия "дезадаптированные дети" и "дети с отклоняющимся (девиантным) поведением" имеют социальный, или скорее социально-психологический, оттенок и характеризуют данную категорию детей с позиции социальной нормы, а точнее — несоответствия ей. Наиболее характерными проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации этих детей являются их агрессивное поведение, конфликты с учителями и сверстниками, употребление алкоголя и наркотиков, совершение правонарушений (драки, воровство, мошенничество и др.), непосещение школы, бродяжничество, попытки суицида и т.д. Поэтому такие дети нуждаются в коррективке их социального функционирования и поведения, или шире — процесса их социализации. То есть главная цель при таком подходе — приспособить, адаптировать их к социуму, сделать так, чтобы их поведение не выходило за рамки социальной нормы, не препятствовало установлению нормальных отношений с окружающими.

Одним из самых распространенных и при этом самым неопределенным среди именовании данной категории детей является понятие "дети группы риска".

Слово риск означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти либо не произойти. Поэтому когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что они находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать. При этом речь фактически идет о двух аспектах.

Первый аспект — это риск для общества, который создают дети данной категории. Понятие "группа риска" появилось еще в советский период именно в контексте приоритета общественных интересов. Это понятие позволяло выделять категории людей, семей и т.п., поведение которых могло представлять потенциальную опасность для окружающих и общества в целом, поскольку противоречило общепринятым социальным нормам и правилам.

Второй аспект — и именно под этим углом зрения проблема предстала наиболее выпукло в последнее время — тот риск, которому сами дети постоянно подвергаются в обществе: риск потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития.

Дети приобретают столь "неприглядный" социальный облик не потому, что они такими рождаются, а под воздействием различных, главным образом, не зависящих от них факторов риска. Среди этих факторов можно выделить следующие основные группы:

- медико-биологические (состояние здоровья, наследственные и врожденные свойства, нарушения в психическом и физическом развитии, травмы внутриутробного развития и т.д.); социально-экономические (материальные проблемы семьи, неблагоприятный психологический климат в семье, аморальный образ жизни родителей, неприспособленность к жизни в обществе и т.д.);

психологические (неприятие себя, невротические реакции, эмоциональная неустойчивость, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.д.);

педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития и обучения детей; отсутствие интереса к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника и т.д.).

Именно под воздействием этих факторов дети оказываются в группе риска. Обычно сюда относят следующие категории детей: дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики; дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных не имеющих юридической силы обстоятельств; дети из неблагополучных, асоциальных семей; дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке.

Такие дети, как правило, лишены нормальных условий для развития, что и приводит к разного рода негативным последствиям психологического и социального характера. Поэтому вполне закономерно, что появилось еще одно название данной категории детей, которое введено Законом РФ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" (1999) — "ребенок, оказавшийся в социально опасной ситуации".

Это понятие высвечивает как главное судьбу самого ребенка, его неоднозначную, рискованную социальную перспективу. Такой ребенок нуждается в помощи, направленной, с одной стороны, на изменение трудной жизненной или социально опасной ситуации, в которой он оказался, а с другой — на минимизацию его социальных, психологических и педагогических проблем и трудностей с целью их поэтапного освоения и разрешения.

Именно такой комплексный социально-педагогический подход в работе с этой категорией детей и должен быть положен в основу разработки социально-педагогических технологий работы с ними. При этом необходимо учитывать, что социально-педагогическая работа с детьми группы риска имеет две основные составляющие: выявление детей этой категории в детской среде и организация работы с ними; непосредственная индивидуальная или групповая работа с детьми.

Комплексность проблем, которые требуют решения в процессе социально-педагогической работы с детьми группы риска, требует участия в этой деятельности разных специалистов. Однако ведущая роль принадлежит социальному педагогу, и, прежде всего социальному педагогу общеобразовательного учреждения.

Это обусловлено тем, что в поле зрения общеобразовательных учреждений находятся практически все дети, поскольку они обязаны посещать школу. Даже если ребенок не обучается в школе, она имеет возможности и полномочия выявлять таких детей, проживающих в микрорайоне, который она обслуживает. Поэтому только школа может обеспечить наиболее полное выявление детей, оказавшихся в социально опасной ситуации.

Каждая из выделенных составляющих работы социального педагога должна быть обеспечена своими социально-педагогическими технологиями, которые соответственно можно разделить на две группы: организационные социально-педагогические технологии; социально-педагогические технологии индивидуальной работы.

Организационные социально-педагогические технологии

В целом они направлены на выявление детей группы риска, диагностику их проблем, разработку программ индивидуально-групповой работы и обеспечение условий их реализации. Эти функциональные направления деятельности социального педагога обуславливают необходимые этапы и составляющие социально-педагогической технологии.

1. Формирование банка данных детей и подростков группы риска.

Данная функция выделяется в деятельности социального педагога как ключевая, так как позволяет организовать взаимодействие различных структур, решающих проблемы несовершеннолетних.

Инициатива создания целостного банка данных должна принадлежать социальному педагогу и осуществляться им совместно с инспекторами отделов предупреждения правонарушений несовершеннолетних, участковыми инспекторами органов внутренних дел, с представителями органов опеки и попечительства управления образования, социальной защиты, здравоохранения и комиссии по делам несовершеннолетних.

-из семей, находящихся в социально опасном положении;

безнадзорных или беспризорных;

занимающихся бродяжничеством или попрошайничеством; -содержащихся в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, социальных приютах, центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, специальных учебно-воспитательных и других учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной помощи и (или) реабилитации;

- употребляющих наркотические средства или психотропные вещества без назначения врача либо одурманивающие вещества;

-совершивших правонарушение, повлекшее применение меры административного взыскания;

- совершивших правонарушение до достижения возраста, с которого наступает административная ответственность;

-освобожденных от уголовной ответственности вследствие акта об амнистии или в связи с изменением обстановки, а также в случаях, когда признано, что исправление несовершеннолетнего может быть достигнуто путем применения принудительных мер воспитательного воздействия;

-не подлежащих уголовной ответственности в связи с недостижением возраста, с которого наступает уголовная ответственность, или вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством;

-обвиняемых или подозреваемых в совершении преступлений, в отношении которых избраны меры пресечения, не связанные с заключением под стражу,

-получивших отсрочку отбывания наказания или отсрочку исполнения приговора;

-состоящих на учете в отделе профилактики правонарушений несовершеннолетних;

- состоящих на внутришкольном учете;

-состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних.

При формировании банка данных уточняются следующие позиции:

каковы основания постановки на учет;

какие структуры работают с подростком;

какая работа проводится для разрешения проблемы;

-что еще можно предпринять для разрешения данной проблемы;

-нет ли детей, которые имеют основания, но на учет не поставлены.

На данном этапе работы социальный педагог выступает в качестве исследователя и организатора должностного, подчас формального взаимодействия различных организаций, призванных оказывать помощь детям. Формируя банк данных, специалист соблюдает принципы конфиденциальности и тайны ребенка, информацией пользуется только для служебных целей. Осуществляя сбор данных, социальный педагог дифференцирует проблематику детей и молодежи, ситуаций, в которых они оказались, и тем самым осваивает необходимый элемент профессиональной адаптации — эмоциональное принятие и переживание детских проблем.

Диагностика проблем личностного и социального развития детей и подростков, попадающих в сферу деятельности социального педагога.

Данная функция необходима для уточнения социальных и психолого-педагогических особенностей каждого ребенка, сведения о котором поступили в банк данных.

Для этого социальный педагог работает с ребенком, с классным руководителем, учителями, родителями с целью выяснения ситуации, в которой находится ребенок.

Социальный педагог изучает индивидуальные особенности ребенка и выявляет его интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении, определяет их причины, отслеживает истоки возникновения конфликтных ситуаций; исследует условия и особенности отношений микросреды жизнедеятельности ребенка.

Социальный педагог использует в работе апробированный и утвержденный пакет психолого-педагогической диагностики.

При этом важнейшим инструментом педагогической диагностики выступает педагогическое наблюдение, которое предопределяет успешность, как диагностики, так и последующих мер влияния и социально-педагогического взаимодействия ребенка и социального педагога.

Разработка и утверждение программ социально-педагогической деятельности с ребенком, группой, общностью.

По результатам диагностики социальный педагог определяет суть проблемы или совокупности проблем, подбирает адекватные психолого-педагогические, социальные средства для их эффективного разрешения как индивидуально, так и в группах.

Индивидуальные социально-педагогические программы разрабатываются с целью оказания своевременной социально-педагогической помощи и поддержки ребенку, находящемуся в социально опасном положении.

Групповые программы разрабатываются для решения проблем определенной группы подростков, выявленных в ходе диагностики.

Общественные программы разрабатываются для решения проблем, присущих нескольким группам или части школьного коллектива, и включаются в общешкольную программу.

Индивидуальные, групповые и общественные программы разрабатываются с привлечением представителей всех необходимых для разрешения проблемы служб, ведомств, административных органов.

Все разрабатываемые программы должны отвечать следующим характеристикам.

целесообразности методов, форм и средств социально-педагогической деятельности, в том числе и целесообразности привлечения различных служб, ведомств и административных органов; прогнозируемости; измеряемое ожидаемых результатов. Проекты индивидуальных, групповых программ экспертируются и рецензируются социально-психологической службой, научными консультантами и выносятся на обсуждение методического совета или педагогического совета образовательного учреждения.

Социальный педагог, являясь, в зависимости от целей и задач программ, посредником между учащимся и образовательным учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов, выступает одновременно в нескольких ролях.

Социальный педагог распределяет совместно с комиссией по делам несовершеннолетних, управлением образования и руководством школы, сообразно целям и задачам программ, участие и ответственность всех привлеченных к реализации программы сторон:

- организует реализацию и осуществляет индивидуальные социально-педагогические программы;
- организует, координирует, контролирует и принимает участие в реализации групповых и общественных программ;
- отслеживает результаты;
- информирует:

- комиссию по делам несовершеннолетних о результатах взаимодействия межведомственных структур по реализации индивидуальных программ, выполненных по заказу комиссии;

- директора школы о ходе выполнения программ;

- педагогический коллектив о результатах взаимодействия внутришкольных структур по выполнению программ;

- начальника управления образования о результатах взаимодействия внутришкольных структур по выполнению программ.

Консультирование

Данная функция предполагает консультирование лиц, заинтересованных в разрешении социально-педагогических проблем детей группы риска. С этой целью социальный педагог проводит в школе, в установленные рабочим расписанием дни и часы, консультации для учащихся, родителей, учителей и других лиц при их обращении.

Межведомственные связи социального педагога.

Работая в составе социально-психологической службы образовательного учреждения, социальный педагог планирует и осуществляет свою работу в тесном контакте с психологом и другими специалистами службы, а также ответственным секретарем комиссии по делам несовершеннолетних, другими задействованными в этой работе лицами.

Межведомственные связи социального педагога реализуются с ограничениями, обусловленными соблюдением норм конфиденциальности и тайны клиента.

Социальный педагог совместно с социально-психологической службой в целом, администрацией школы выступает организатором и инициатором построения связей с организациями и службами, призванными оказывать помощь и поддержку несовершеннолетним в рамках государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Социальный педагог имеет право и должен обращаться в комиссию по делам несовершеннолетних в случае, если необходима помощь в организации связей или в том случае, когда представителями системы профилактики возложенные на них функции исполняются ненадлежащим образом.

Реализация функциональных направлений деятельности социального педагога в рамках организационной технологии создает каркасную основу для применения определенных социально-педагогических технологий индивидуальной или групповой работы с детьми, оказавшимися в социально опасной ситуации. Социально-педагогические технологии индивидуальной и групповой работы с детьми группы риска. Они также имеют свои составляющие и этапы, каждый из которых, выполняя собственное целевое, локальное назначение:

- во-первых, позволяет конкретизировать особые проблемы ребенка, при этом динамичность и изменчивость состояния последнего принимаются в технологии за основу и учитываются повсеместно как на момент первичной диагностики, так и во время, и по окончании социально-педагогического взаимодействия специалиста и ребенка;

-во-вторых, содержательно связан с последующим и предыдущим этапами таким образом, что невыполнение задач любого из этапов на практике приводит к необходимости его выполнения или повторения вновь, но обычно уже в условиях ухудшенной, социально-педагогической ситуации; -в-третьих, сам по себе может рассматриваться как инструмент стабилизации положения ребенка, ибо как показывает практика социально-педагогической работы, примерно в 10% случаев самого факта педагогического внимания к проблемам ребенка и его семьи достаточно для оказания позитивного воздействия.

Содержание той или иной социально-педагогической технологии индивидуальной (групповой) работы определяется конкретной проблемой ребенка. При этом существуют проблемы, которые наиболее характерны для детей группы риска.

Литература

1. Бандура, А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / А.Бандура. – М. 2000.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Девиантология : Хрестоматия / автор-сост. Ю.А. Клейберг. – СПб.: Речь, 2007. – 412 с.

4. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
5. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2006. – 445 с.
6. Фурманов, И.А. Стили семейного воспитания, стимулирующие нарушения поведения детей старшего школьного возраста / И.А. Фурманов // История психологии в Беларуси. – Минск. : Тесей, 2004.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ