

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(**Н И У « Б е л Г У »**)

**СОЦИАЛЬНО-ТЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
ИМЕНИ МИТРОПОЛИТА МОСКОВСКОГО И КОЛОМЕНСКОГО
МАКАРИЯ (БУЛГАКОВА)**

КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

**ДЕТИ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ: ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
39.03.02. Социальная работа
заочной формы обучения, группы 87001453
Рехиной Маргариты Павловны

Научный руководитель
к. социол. н., доцент
кафедры социальной
работы, профессор
Кищенко И.Н.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ	9
1.1. Дети группы риска как объект социально-педагогической поддержки	9
1.2. Принципы, функции и структура социально-педагогической поддержки детей группы риска	16
2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	31
2.1. Опыт социально-педагогической поддержки детей группы риска в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области	31
2.2. Исследование особенностей социально-педагогической поддержки детей группы риска (на примере «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области»)	43
2.3. Рекомендации по совершенствованию социально- педагогической поддержки детей группы риска в условиях общеобразовательной школы	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	70
ПРИЛОЖЕНИЯ	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Развитие детского неблагополучия в современной России, к сожалению, стимулируется, в первую очередь, проблемами в социальной политике государства, способствующих размыванию границ ответственности между семьей и обществом в воспитании и полноценном становлении детей.

Снижение внимания общества к проблемам воспитания привело к чрезвычайно неблагоприятным социальным последствиям, среди которых: рост подростковой наркомании, раннее материнство и внебрачные дети, криминализация и преступность несовершеннолетних, насилие над детьми в семье, социальное сиротство, и все это как следствие неблагополучия в семье.

В числе факторов, негативно влияющих на социализацию детей, чаще всего отмечают следующие: размытость ценностей, идеалов, снижающая их нравственный потенциал; чрезмерная коммерциализация и криминализация общества; сложное социально-экономическое положение многих семей. Не принижая значения данных причин, ответственных за сложное положение детства, стоит отметить, что в тени остаются проблемы детей, возникающие в рамках их социально-педагогического пространства.

Кроме того, повышенный интерес науки и практики к крайним формам отклоняющегося поведения детей как реакции на свершившееся уводит на второй план вопросы его зарождения в системе образования и семье как основных институтах социализации. Это приводит к тому, что существующих мер недостаточно для преодоления дезадаптации детей, составляющих группу риска.

Многие обучающиеся общеобразовательных учреждений оказываются жертвами разных видов дезадаптации, не соответствуют привычным требованиям физического и психического здоровья, нормам возрастного развития, общекультурной подготовки. Проблема состоит в том, что

личность, которая должна стать субъектом своего успешного жизненного проекта, в статистической норме есть личность дезадаптированная, она уже «при входе» в систему образования принадлежит к группе риска.

Дети из группы риска, как правило, жертвы неблагополучной ситуации в семье. Эта категория заслуживает особого внимания, поскольку среди таких детей, в семье высок уровень беспризорности и безнадзорности.

Современный ребёнок живёт и социализируется в эпоху нескончаемых перемен. Он намного больше подвержен влиянию со стороны и склонен воспринимать намного ярче все явления социальной реальности, нежели другие социальные группы, так как находится в стадии социализации с ещё не сложившимся отношением к этим реальностям. Со всей очевидностью встают вопросы социально-педагогической помощи подрастающему поколению и особенно той его части, которая в силу объективных и субъективных причин может оказаться в группе риска. Важнейшей задачей, стоящей на современном этапе перед школой, является решение проблемы организации эффективной работы по социально-педагогической поддержке детей группы риска.

Таким образом, гуманизация образования в современных условиях ставит проблему оптимизации взаимодействия личности и социума, обеспечение их взаимного эффективного развития, в связи с чем, проблема социально-педагогической поддержки детей группы риска приобретает сегодня особую актуальность.

Степень разработанности проблемы. Заявленная тема по своему характеру является междисциплинарной, поскольку здесь переплетаются научные интересы педагогов, психологов, социологов, юристов, философов.

Значительное место в изучении феномена «риск» и его социального аспекта занимают исследования отечественных ученых Л.П. Альгина, В.И. Зубкова, С.М. Никитина, В.В. Павловой и других. Зарубежные исследования в данной области представлены работами Д. ван дер Верфа, М. Валлаха, Д. Кристенсона, Н. Лумана, А. Стоунера и других.

Особенности поведения и развития детей, различные группы факторов, позволяющих отнести их к категории группы риска рассматривались у ряда авторов (М.А. Алемаскин, Б.Н. Алмазов, П.П. Блонский, Е.И. Казакова, В.Е. Летунова, И.А. Невский, В.М. Обухов, Л.Я. Олиференко, О.А. Селиванова, Г.С. Тагирова, Т.И. Шульга, Д.И. Фельдштейн и др.).

Специфика отклонений в поведении учащихся с точки зрения психологии показана в работах М.А. Алемаскина, С.А. Беличевой, Л.М. Зюбина, А.Г. Ковалева, Т.Д. Молодцовой, Д.И. Фельдштейна и других.

Поиском путей и средств преодоления, предупреждения и профилактики отклонений в поведении детей занимаются К.Ш. Ахияров, В.Г. Баженов, В.Г. Бочарова, Ю.В. Гербеев, В.Н. Гуров, Н.В. Квитковская, Э.Г. Костяшкин, А.И. Кочетов, И.А. Невский, А.И. Островский, И.В. Павлов, Ю.И. Юричка, Н.В. Ялпаева.

Идеи становления личностных качеств человека, развития его позитивных природных способностей, необходимости оказания педагогической помощи в индивидуальном развитии освещались в работах А. Дистервега, Я.А. Коменского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко, Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др.; недопустимости насилия над ребёнком и уважения его личности - в работах Дж. Дьюи, П.Ф. Лесгафта, М. Монтессори, Н.Г. Пирогова, К.Д. Ушинского; гуманные взаимоотношения между участниками педагогического процесса, как необходимое условие гармоничного развития личности отстаивали в своих трудах Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова и др.

Непосредственно технологии социально-педагогической поддержки детей группы риска в условиях общеобразовательной школы рассматривали И.Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга.

Однако анализ литературы, посвященной различным аспектам социально-педагогической поддержки, показывает, что проблеме технологий социально-педагогической поддержки в общеобразовательной школе, адресованной детям, попадающим в группу риска, уделено недостаточно

внимания. Существуют противоречия между необходимостью применения технологий социально-педагогической поддержки детей группы риска в условиях общеобразовательной школы и недостаточной степенью разработанности этих технологий, как в теории, так и на практике.

Объект исследования – социально-педагогическая поддержка детей группы риска.

Предмет исследования – опыт социально-педагогической поддержки детей группы риска в условиях общеобразовательной школы.

Цель исследования – раскрыть специфику социально-педагогической поддержки детей группы риска в условиях общеобразовательной школы и разработать рекомендации по ее совершенствованию.

Задачи:

1. Рассмотреть теоретические основания социально-педагогической поддержки детей группы риска.

2. Изучить опыт социально-педагогической поддержки детей группы риска в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области.

3. Исследовать проблемы социально-педагогической поддержки детей группы риска (на примере «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области») и разработать рекомендации по ее совершенствованию.

Теоретико-методологическую базу составляют теории личности и ее развития (А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм.); теории социализации (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Д. Мид, Г.В. Осипов, Т. Парсонс, В.А. Ядов и др.); социальные теории адаптации личности (В.Т Лисовский, А. Маслоу, Ю.А. Миславский, А.В. Петровский); теории девиантного поведения (Э. Дюркгейм, Ч. Ломброзо, Р. Мертон, А.К. Коэн); общетеоретические положения социальных воздействий в воспитании (А.Г. Асмолов, А.В. Беляев, А.А. Бодалев, В.Г. Бочарова, Б.П. Битинас, Л.П. Буева, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Д.И. Фельдштейн, А.Г. Харчев,

В.А. Шаповалов, В.Я. Ядов и др.); теория формирования личности в коллективе (А.С. Макаренко, В.Н. Сорокат-Россинский, С.Т. Шацкий); личностно-деятельностный подход к процессам развития личности, ее воспитания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); теории социально-педагогического сопровождения и поддержки (Л.И. Аксенова, О.С. Газман, Ю.Н. Галагузова, Е.И. Казакова, Н.Б. Крылова, С.А. Расчетина, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова), теории социально-педагогической деятельности (С.А. Беличева, М.Р. Битянова, В.Г. Бочарова, Е.И. Казакова, Л.В. Мардахаев, Р.В. Овчарова, С.А. Расчётина, А.П. Тряпицына, Л.М. Шипицына).

Эмпирическая база исследования. Информационную базу исследования составляют специальная литература, Конвенция о правах ребенка, Федеральные законы «Об образовании», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Семейный Кодекс; нормативно-правовые документы Белгородской области, Валуйского района Белгородской области, данные Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации; устав, документы, сайт МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области.

Эмпирическую базу исследования составляют материалы проведенного автором выпускной квалификационной работы социального исследования: «Диагностика проблем социально-педагогической поддержки детей группы риска в общеобразовательном учреждении» в октябре-ноябре 2016 года. Исследование проводилось посредством анкетирования учащихся (n=50) и анкетирования сотрудников (n=10).

Методы исследования: анализ специальной литературы, нормативно-правовых документов, документов школы, статистических данных; анкетирование; экспертный опрос; математические методы обработки результатов исследования.

Теоретико-практическая значимость выпускной квалификационной

работы заключается в следующем: дана типология и характеристика детей группы риска; раскрыта сущность технологий социально-педагогической поддержки детей группы риска; проведена диагностика социально-педагогической поддержки детей группы риска в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области.

На основе результатов исследования разработаны и внедрены рекомендации. Материалы исследования могут найти применение в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы, при изучении таких дисциплин как «Технология социальной работы», «Социальная педагогика» и других.

Апробация результатов исследования. выпускная квалификационная работа выполнена по заказу МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области. Основные теоретические положения и выводы исследования обсуждались, получили одобрение и были внедрены в работу данного учреждения.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

1. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

1.1. Дети группы риска как объект социально-педагогической поддержки

Категория детей группы риска является предметом исследования различных отраслей научного знания, вследствие чего имеет междисциплинарный характер изучения, обуславливающийся сложностью и многогранностью этого явления.

Можно выделить множество классификаций детей группы риска. Это зависит от области изучения. В психологии, педагогике, социальной педагогике к данной категории детей относят тех, кто испытывает трудности в обучении, психическом развитии, социальной адаптации, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, социализации в целом.

Осложнение социально-экономических условий жизни населения, воздействие СМИ, распространяющих идеи и ценности, противоречащие установкам на формирование нравственно-экологического общества, обострили проблему детей группы риска.

Принадлежность детей к данной группе обусловлена различной неблагоприятной этиологией, т.е. имеет разные социальные корни. Это категория детей в силу определенных причин своей жизни более других категории подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Дети группы риска - это те дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов [25]. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития. Нежелательными факторами, которые воздействуют

на детей с особенностями развития и обуславливают большую вероятность их неблагоприятной социализации, являются физические недостатки, социальная и педагогическая запущенность, и т.п.

Социально незащищенные (группы риска) и педагогически запущенные дети, в основном психологически и физически здоровы, но стали трудными из-за неправильного воспитания или отсутствия его на протяжении длительного времени.

Социально-педагогическая запущенность рассматривается как «негативное состояние личности ребенка, проявляющейся в несформированности свойств субъекта самосознания, деятельности и общения и концентрированно выражающееся в нарушенном образе Я» [29]. Ситуация развития социально-педагогической запущенности складывается из сочетаний характеристик воспитательного микросоциума, воспитательно-образовательного процесса и внутренней позиции ребенка.

Социально-педагогическая запущенность во многом определяется особенностями семейной социализации детей, особенно в период детства. Основными факторами ее формирования является педагогическая несостоятельность родителей, низкий культурный уровень семьи, нежелание замечать особенностей развития детей, невнимание к развитию детей, отсутствие развивающей среды, адекватной возрасту. У таких детей несформирован ведущий вид деятельности, нарушено общение со взрослыми и сверстниками, вследствие чего их психическое развитие имеет особенности развития как в личностной, так и в интеллектуальной сферах.

Исследователи считают, что понятие «дети группы риска» включает ниже перечисленные категории детей:

- дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- дети из неблагополучных, асоциальных семей;

- дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптацией [32].

Особенностью данной группы детей считается то, что они находятся под воздействием объективных нежелательных факторов, которые могут сработать или нет. Вследствие этого этой категории детей требуется особое внимание специалистов, комплексный подход с целью нивелирования неблагоприятных факторов и создания условия для оптимального развития детей.

Понятие «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти [44]. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием нежелательных факторов.

Можно выделить различные факторы социального риска. Наибольшее значение в плане воспитания детей имеют следующие факторы:

- социально-экономические;
- медико-социальные;
- социально-демографические;
- социально-психологические [44].

В современных социальных условиях вряд ли можно обнаружить детей, которые совсем не были бы подвержены влиянию факторов риска в той или иной степени выраженности. Но все перечисленные факторы могут являться причиной нарушения в развитии ребенка и вовсе не определяют, чем он рискует в действительности. Не сама причина является риском, а то, что следует из этой причины. Понятно, что наибольшему риску могут подвергаться дети из неблагополучных семей. Но чтобы понять, относится ли ребенок к категории группы риска, необходимо учитывать комплекс факторов, их взаимодействие.

Анализ условий жизни детей данной группы позволяет сделать вывод, что невозможно выделить одну главную причину, послужившую фактором риска. Эксперты, взаимодействующие с такими детьми, чаще всего констатируют сочетание многих неблагоприятных условий, которые делают невозможным дальнейшее проживание в семьях, где создается прямая угроза здоровью ребенка и его жизни.

У детей возникают значительные отклонения, как в поведении, так и в личностном развитии. Им присуща одна характерная черта - нарушение социализации в широком смысле слова.

Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентаций.

В трудностях поведения детей и подростков очень часто отзываются проблемы самих родителей, корнями, уходящими в их собственное детство.

Проживание в асоциальных семьях приводит к снижению у детей эмпатии - способности понимать других и сочувствовать им, а некоторых случаях к эмоциональной «глухоте». Все это затрудняет в дальнейшем воздействие педагогов и других специалистов на ребенка, приводит к активному сопротивлению с его стороны.

Такие дети вырастают в страхе перед жизнью, они отличаются от других, прежде всего агрессивностью, неуверенностью в себе. Нередко у детей, выросших в таких условиях, на всю жизнь сохраняется низкая самооценка, они не верят в себя, в свои возможности.

Большинство исследований показывают, что к подростковому возрасту дети группы риска имеют ряд особенностей:

1. Отсутствие ценностей, принятых в обществе; убеждение в своей ненужности в обществе, невозможности добиться в жизни чего-либо своими силами, своим умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, достичь материального благополучия.

2. Проецирование на себя современной жизни собственных родителей,

напоминающей гонки на выживание.

3. Ощущение эмоционального отвержения со стороны родителей и одновременно психологическая автономия.

4. Среди ценностей на первом месте - счастливая семейная жизнь, на втором - материальное благополучие, на третьем - здоровье.

5. В то же время, кажущаяся недоступность этих ценностей в жизни. Высокая ценность в сочетании с недостигаемостью порождает внутренний конфликт - один из источников стресса.

6. Подкрепление потери ценности образования в реальной жизни - пример тех, кто плохо учился или не учился совсем, а в жизни преуспел (имеет палатку, гараж, машину и т.д.) - без знания подлинных путей достижения таких «ценностей».

7. Повышенный уровень тревожности и агрессивности.

8. Преобладание ценности красивой, легкой жизни, стремления получать от жизни одни удовольствия.

9. Изменение направленности интересов - свободное времяпрепровождение (в подъезде, на улице, подальше от дома и т.п.), ощущение полной свободы (уход из дома, побеги, путешествия, ситуации переживания риска и т.д.).

10. В отношениях со взрослыми характерны отклонения в общении, приводящие к переживанию своей ненужности, утрате собственной ценности и ценности другого человека [51].

Смысл жизни и ценностные ориентации у детей группы риска отличаются по многим проявлениям от смысла жизни и ценностных ориентации у детей, воспитывающихся в нормальных условиях. Реализация ценностей у группы риска осуществляется путем самоутверждения в том, что кажется особенно важным, проявления независимости и смелости граничащей с нарушением закона, а также путем принятия особой жизненной позиции в обществе; для входящих в данную группу подростков характерна пассивность в их достижении.

В ценностный ряд подростков и старших юношей группы риска не входят такие качества, как честность, ответственность, терпимость, чуткость. Они уверены в том, что от них ничего не зависит, и поэтому всегда ищут себе покровителей, их интересует не общественное признание деятельности, а лишь собственный статус в обществе.

Склонность к свободе, независимости приводит к поиску такой деятельности, которая приносит только материальное удовлетворение, и в способах «добывания» средств они проявляют неразборчивость. Особенно чувствительными к перемене ценностей и смысла жизни среди группы риска оказываются юноши, возраст которых колеблется от 16 до 23 лет [42].

Особенностью подростков группы риска является переживание одиночества и беспомощность. Понятие «беспомощность» рассматривается нами как такое состояние подростка, когда он не может справиться со своей проблемой сам, не получает и не может попросить помощи у других или находится в дискомфортном состоянии.

У детей данной группы такое состояние связано с конкретными жизненными ситуациями жизни: невозможностью изменить взаимоотношения с родителями, взрослыми, педагогами, сверстниками; с трудными положениями, в которых они оказываются; с невозможностью принимать самостоятельные решения или делать выбор; при нахождении в учреждениях социально-педагогической поддержки.

Для детей старшего школьного возраста, относящихся к группе риска, характерен особый процесс социализации. Как правило, они проживают большую часть своей жизни в учреждениях (детских домах, школах-интернатах, приютах, под опекой) или в неблагополучной семье.

Для них характерны специфические особенности личности и жизни, к которым относятся:

- 1) неумение общаться с людьми вне учреждения, трудности с установлением контактов со взрослыми и сверстниками, отчужденность и недоверие к людям, отстраненность от них;

2) нарушения в развитии чувств, не позволяющие понимать и принимать других, опора только на свои желания и чувства;

3) низкий уровень социального интеллекта, мешающий понимать общественные нормы, правила, необходимость соответствовать им, находить себе подобных и свой круг общения;

4) слабо развитое чувство ответственности за свои поступки, безразличие к судьбе тех, кто связал с ними свою жизнь, ярко проявляющееся чувство ревности к ним;

5) потребительская психология отношения к близким, государству, обществу и нежелание отвечать самому за свои поступки, что выражается в рентных установках;

6) неуверенность в себе, низкая самооценка, отсутствие постоянных друзей и поддержки с их стороны;

7) несформированность волевой сферы, отсутствие целеустремленности, направленной на будущую жизнь, чаще всего целеустремленность проявляется в достижении ближайших целей: получить желаемое, привлекательное и т.д., что приводит к виктимности (жертвенности) в поведении;

8) несформированность жизненных планов, потребность в жизненных ценностях, связанных с удовлетворением самых насущных потребностей (в еде, одежде, жилище, развлечениях);

9) низкая социальная активность, проявление желания быть незаметным человеком, не привлекать к себе внимания;

10) склонность к аддиктивному (саморазрушающему) поведению — злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами без признаков зависимости. Она может служить своеобразной регрессивной формой психологической защиты (курение, употребление алкоголя, легких наркотиков, токсичных и лекарственных веществ и т.д.) [55].

Таким образом, понятие «дети группы риска» подразумевает следующие категории детей: дети с проблемами в развитии, не имеющими

резко выраженной клинико-патологической характеристики; дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств; дети из неблагополучных, асоциальных семей; дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке; дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптацией. Основная отличительная особенность детей группы риска заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычные образовательные учреждения), но фактически в силу причин различного характера, от них независящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере базовые права, закрепленные законодательными актами, - право на уровень жизни, необходимой для их полноценного развития, и право на образование. Центральная идея большинства исследований заключается в том, что дети воспитываются в неблагоприятных условиях для их социализации. Среди факторов социального риска, имеющие наибольшее значение в плане воспитания детей выделяют следующие: социально-экономические; медико-социальные; социально-демографические; социально-психологические. Чтобы социальное воспитание таких детей было успешным, представляется целесообразным учитывать тот факт, что они требуют особого педагогического подхода.

1.2. Принципы, функции и структура социально-педагогической поддержки детей группы риска

Впервые концепция социально-педагогической поддержки появилась в работах А.В. Мудрика, центральной идеей которого становится оказание индивидуальной помощи школьнику в социальном воспитании. «Индивидуальная помощь человеку в его социальном воспитании становится необходимой и должна оказываться тогда, когда у него возникают проблемы

в решении возрастных задач при столкновении с опасностями возраста» [43].

По мнению Л.Я. Олиференко социально-педагогическая поддержка детства является особым видом социально-педагогической деятельности, направленной на оказание социально-педагогической помощи детям, заключающееся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование [47].

В своих социально-воспитательных технологиях Г.К. Селевко и А.Г. Селевко социально-педагогическую поддержку понимают, как процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему нормально функционировать в обществе, сохранять свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [46].

В концепции С.А. Беличевой социально-педагогическая поддержка является инструментом предупреждения патогенной, психосоциальной или социальной дезадаптации несовершеннолетних. Ее задача состоит в преодолении отчуждения детей и подростков от основных институтов социализации (семьи, школы), включении их в систему общественно значимых отношений, благодаря которым возможно усвоение позитивного социального опыта через оздоровление условий семейного и школьного воспитания, индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию, восстановление социального статуса [12].

По мнению М.А. Галагузовой, Е.А. Обуховой, социально-педагогическая поддержка является направлением социально-педагогической реабилитации дезадаптированных подростков, включающим общепедагогические приемы и методы коррекции, лечебно-педагогические технологии.

Изучая особенности социально-педагогической деятельности с детьми «группы риска», Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева определяют социально-

педагогическую поддержку как особый вид социально-педагогической деятельности, направленный на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Этот вид деятельности, названный социально-педагогической поддержкой детства, по мнению ученых, обуславливает на муниципальном уровне не только совершенствование образовательной системы в интересах развития каждого ребенка, организацию социальной и медико-психолого-педагогической помощи и поддержки детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, но и обеспечение со стороны исполнительной власти и органов управления образованием реальных мер по защите их прав и законных интересов [53].

Н.Н. Михайлова считает, что социально-педагогическая поддержка – это особая технология образования, отличающаяся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется именно в процессе диалога и взаимодействия ребенка и взрослого и предполагает самоопределение ребенка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы [41].

Исходя из множества трактовок социально-педагогической поддержки в нашем исследовании, мы будем полагаться на трактовку О.А. Газман, который определяет социально-педагогическую поддержку как оказание превентивной и оперативной помощи в развитии и содействии саморазвитию ребенка, которые направлены на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникации и жизненным самоопределением.

Педагогическая поддержка характеризует помощь ребенку в процессе индивидуализации. Социально-педагогическая поддержка ребенка может быть рассмотрена в аспекте помощи ребенку в процессе не только социализации, но и самосовершенствования. Общим для этих двух педагогических феноменов является оказание помощи ребенку, а также пространство взаимосвязи процессов индивидуализации и социализации.

Социально-педагогическая поддержка имеет ряд особенностей. Важнейшей частью социальной помощи детям является педагогическая составляющая, связанная с воспитанием и образованием ребенка, содействием в его развитии и успешной социализации. То есть деятельность, направленная на оказание социальной помощи детям, — это социально-педагогическая деятельность, которая представляет собой разновидность педагогической деятельности.

Л.А. Беляева и М.А. Беляева, рассматривают социально-педагогическую деятельность как «способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды - с другой». Особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на оказание социально-педагогической помощи детям, называется социально-педагогической поддержкой (Л.Я. Олиференко).

Социально-педагогическая поддержка предполагает объединение усилий общества и педагога (Н.А. Соколова). Но цель этого объединения исследователями трактуется по-разному. Одни считают, что общество и педагог объединяются для социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации (Л.Я. Олиференко и др.), другие - для помощи в развитии индивидуальности, личности ребенка (Р.А. Литвак и др.), третьи - для помощи в процессе самореализации (Н.А. Соколова). Однако социально-педагогическая поддержка может рассматриваться и как помощь со стороны педагога и привлеченного сообщества личности и группе лиц для решения их проблем, успешного саморазвития в процессе социализации и духовного самосовершенствования.

В понятии «социализация» важным для понимания социально-педагогической поддержки является то, что личность не только усваивает, но и воспроизводит, обогащает определенную систему знаний, норм и ценностей, т. е. успешно самореализуется в обществе. А для этого индивиду

требуется поддержка со стороны тех, кто призван помогать в развитии личности ребенку – педагогов в широком смысле (родителей, учителей, врачей, социальных педагогов, общественных организаций и лиц и т.д.). Причем важно понимать, что самореализация необходима личности не только в процессе практического воплощения интересов и возможностей, данных от природы, но и в процессе преодоления негативных качеств, черт характера, позитивного изменения направленности личности для реализации своих талантов и способностей. Самореализация в контексте данной работы рассматривается как возможность раскрытия своих индивидуальных способностей, развития личностных качеств на основе духовных ценностей через разнообразие видов и форм деятельности.

Итак, социально-педагогическую поддержку можно рассматривать как оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и качеств в процессе социализации и духовного самосовершенствования личности.

Выделяют следующие принципы социально-педагогической поддержки детей группы риска:

- принцип уважения индивидуальности личности;
- принцип коллективной деятельности;
- принцип разумной требовательности;
- принцип возрастного подхода;
- принцип диалога;
- принцип педагогической поддержки;
- принцип стимулирования самовоспитания;
- принцип связи с реальной жизнью;
- принцип согласования [33].

Успешность работы с детьми группы риска заключается в умелом использовании факторов (биологических, социальных, психологических, педагогических), в построении содержательной программы работы с такими детьми.

Можно выделить модель педагогической поддержки, в основу которой положены основные педагогические идеи, способствующие максимальному участию ребенка в организации своей жизнедеятельности:

- 1) субъектность школьника – его активная и заинтересованная позиция в овладении учебным материалом и нравственными качествами;
- 2) гуманизация образовательной среды – создание условий, максимально приближенных к индивидуальным особенностям ребенка и способствующих раскрытию его личностного потенциала;
- 3) непрерывность индивидуальной поддержки, реализующаяся в преемственности всех педагогических решений и действий в их последовательности;
- 4) опережающий характер поддержки, который предполагает профилактическое направление учителя в работе с трудным ребенком [26].

По мнению О.С. Газмана, педагогическая поддержка предусматривает совместную работу педагога и воспитанника по определению интересов последнего и путей преодоления возникающих у ребенка затруднений. Основным звеном в этих действиях является забота о ребенке, решение его жизненных проблем. Для конкретного трудного, отверженного семьей или обществом ребенка разрешение его конкретной проблемы – это не только снятие напряжения и улучшение его личностного самочувствия. Это своеобразная тренировка в разрешении конфликтов, возникающих в окружающей среде. Это помощь в «возникновении» новой самоактуализирующейся личности. Педагог помогает трудному подростку в его личностном самоопределении и движении по лестнице индивидуальных достижений. Таким образом, педагогическая поддержка обуславливает становление каждого учащегося субъектом образовательного процесса, субъектом своей жизнедеятельности.

Рассмотрим *структуру социально-педагогической поддержки*. Она включает в себя интеграцию организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, интерактивно-коммуникативного, рефлексивно-

аналитического, нормативно-правового компонентов, а также мировоззренческого компонента как ведущего.

Организационно-управленческий компонент ориентирован на организацию процесса социально-педагогической поддержки деятельности ребенка и решает такие задачи как: участие в разработке программы развития, образовательных программ образовательного учреждения; создание структур, необходимых для социально-педагогической поддержки (методические и психологические службы); организация повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах социально-педагогической поддержки детей; разработка программы мониторинга, материально-техническое обеспечение процесса; установление внешних связей с социокультурной средой территории.

В основе этого компонента решение проблем внутренней и внешней интеграции. *Внутренняя интеграция* состоит в объединении усилий структурных подразделений учреждения для разработки программы развития, ориентированной на социально-педагогическую поддержку ребенка, в создании на основе интеграции детских коллективов (школы, студии, ансамбли и т.п.). *Внешняя интеграция* заключается в установлении постоянного взаимодействия образовательного учреждения с социокультурной средой в целях достижения учреждением целей социально-педагогической поддержки. Вариативность состоит в возможности наличия вариантов разработки программы развития, внутренней структуры учреждения в зависимости от ее целей.

Диагностико-проектировочный компонент ориентирован на изучение потенциала детей с целью выбора оптимального для них индивидуального образовательного пути и разработку проекта в виде программы деятельности коллектива и личности, обеспечивающей успешность процесса социализации школьников. При этом под *диагностикой* понимается деятельность по изучению состояния субъектов образовательной деятельности. Под *проектированием* – деятельность педагога по созданию проекта,

представляющего собой прообраз предполагаемого объекта, состояния. Специфика социально-педагогической поддержки в образовательных учреждениях предопределила интеграцию диагностики и проектирования. С одной стороны, диагностика дает педагогу прямой материал для разработки программы деятельности, с другой – ребенок является субъектом собственной диагностики и проектирования индивидуального процесса социализации.

Интегративность на данном этапе заключается в интеграции видов педагогической деятельности (диагностики и проектирования), интеграции видов диагностик (социологической, психологической, педагогической), интеграции деятельности психологов, педагогов, методистов с деятельностью ребенка по его диагностике и определению индивидуального пути социализации. *Вариативность* состоит в возможности разработки разнообразных вариантов деятельности исходя из потребностей ребенка.

На диагностическом этапе проводится несколько исследований (социологических, психологических, педагогических), позволяющих впоследствии определить содержание, формы и методы работы с детьми. Таким образом, этот компонент ответственен за изучение потребностей, способностей, возможностей ребенка, а также за процесс их самопознания, результатом которого становится выбор индивидуально-коллективного пути развития в форме индивидуальной или групповой программы, на содержание которой ребенок имеет право влиять исходя из своих познавательных и творческих потребностей.

Мировоззренческий компонент – развитие гуманной этической позиции субъектов среды, в том числе доброты, эмпатии, толерантности, готовности прийти на помощь другому, эстетического восприятия жизни и деятельности. Мировоззрение детей активно формируется и развивается в процессе деятельности. *Мировоззрение* – это целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. В основе мировоззрения лежит

миропонимание, т.е. совокупность определенных знаний о мире; и мировосприятия, которое выражено в определенных идеалах, моделях и образах реальности, формирующихся в практической жизни, искусстве, литературе, науке, религии.

Интерактивно-коммуникативный компонент включает ребенка в познавательную, творческую деятельность, а также деятельность по решению личностных проблем, способствующую его успешной социализации.

Этот компонент предполагает интеграцию разных видов деятельности ребенка (познавательной, творческой, коммуникативной); интеграцию внутренней среды учреждения образования с внешней социокультурной средой (вузами, учреждениями культуры, искусства, спорта, общественными организациями и т.п.) для организации исследовательской, творческой работы школьника; интеграцию деятельности педагога, психолога, методиста. Вариативность проявляется в выборе форм, технологий деятельности педагога и ребенка.

Рефлексивно-аналитический компонент состоит в анализе результатов социально-педагогической поддержки детей на четырех уровнях – деятельности ребенка, коллектива учащихся, педагога, учреждения, по итогам которого определяется программа коррекционных мер.

Нормативно-правовой компонент - определение прав ребенка в соответствии с законодательной базой самого образовательного учреждения, правового положения в школе как учителей, родителей, так и учеников; владение нормативно-правовыми документами разного уровня – от законов до распоряжений и приказов на уровне образовательного учреждения, направленных на защиту прав ребенка; просвещение детей об их правах и обязанностях, организация процесса нормотворчества в образовательном процессе, просвещение педагогов и родителей; отстаивание прав ребенка в судебных органах.

Социально-педагогическая поддержка имеет следующие *виды*:

социальная, материальная, психологическая, физическая.

Социальный вид социально-педагогической поддержки предполагает: оказание помощи ребенку в установлении дружеских контактов, освоению способов бесконфликтного взаимодействия, договорных отношений; принятию норм и правил жизнедеятельности коллектива и законов общества; развитию интеллектуальных, эстетических, этических способностей; развитию качеств и черт характера, необходимых для полноценной жизнедеятельности, в процессе организации коллективной трудовой и творческой деятельности, нормотворчества (коллективная разработка правил и законов жизни коллектива и их поддержание) и т. д.

Материальная социально-педагогическая поддержка характеризуется как: оказание материальной помощи детям из неблагополучных и малообеспеченных семей; воспитание уважения к материальным ценностям; организация хорошо оборудованного пространства для образовательно-воспитательных целей.

Психологическая социально-педагогическая поддержка – это совокупность способов и мер, которые направлены: на оказание помощи в психологической стабилизации личности; избавление от комплексов, развитие психологической защищенности; на поддержание положительных эмоций, оптимистического взгляда на мир; на развитие психологической устойчивости личности; на развитие творческой активности личности, способности понять и раскрыть себя, развивать свою Я-концепцию, защищать свою уникальность.

Обеспечение психологической социально-педагогической поддержки включает: действия, направленные на психологическую стабилизацию личности, на успешное преодоление и прекращение негативных, травмирующих ребенка переживаний; использование новых способов воспитательных воздействий, нового уровня отношений, создание определенных условий для воспитанников в связи с переходом их от одного этапа психического развития к другому, т.е. с появлением новых

психических особенностей личности; создание атмосферы защищенности в микросоциальной среде; индивидуальную работу по созданию состояния покоя на фоне релаксации, положительной эмоционально насыщенной обстановки.

Физическая социально-педагогическая поддержка – это: помощь ребенку в своевременном выявлении заболеваний (диспансеризация, индивидуальное обследование, наблюдение) и направлении на лечение; помощь в овладении основами физической культуры (физические упражнения, спорт, туризм, методы закаливания организма, методы релаксации, массажа и самомассажа); помощь в овладении способами защиты в случаях природных катаклизмов, опасности материальных объектов путем теоретических и практических занятий на уроках биологии, ОБЖ, во время турпоходов, экскурсий, во внеклассных мероприятиях.

Можно выделить несколько классификаций социально-педагогической поддержки:

1) *по способам организации деятельности*: индивидуальная (психотерапевтические беседы), коллективная (занятия, тренинги, игры, праздники, клубы, студии, экскурсии и т.д.), общешкольная (система поддержки в школе, например, создание психологической службы помощи);

2) *по направлениям воспитательной работы педагога*: познавательное (помощь в учении: консультации, факультативы, ученическое наставничество); эстетическое (помощь в освоение этикета, эстетическое оформление класса, экскурсии), физическое (поддержка здоровья школьников – физкультминутки, спортивные игры, занятия спортом в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами, беседы, дискуссии о здоровом образе жизни, наличие спортивного инвентаря и площадок), трудовое (самообслуживание, забота о пришкольном участке), шефское (помощь младшим школьникам, престарелым жителям микрорайона: игры, праздники, трудовые акции), творческое (игры, праздники, театрализация и т.д.).

3) *по основным сферам жизнедеятельности ребенка*: блок «Здоровье»: диагностика, помощь в оздоровлении, развитие здоровья школьников, общешкольная программа помощи в оздоровлении школьников; блок «Общение»: помощь в решении проблем в общении школьников, психотерапевтические беседы и консультации, помощь в разрешении конфликтов; блок «Учение»: оказание помощи конкретному ребенку в учении, дополнительные занятия, факультативы; блоку «Досуг»: помощь школьникам в подборе клуба, кружка, секции);

4) *по методам воспитания* – методы социально-педагогической поддержки здоровья, с помощью которых у ребенка укрепляется физическое и психическое здоровье, эмоционально-волевая сфера; методы социально-педагогической поддержки развития духовных и нравственных чувств, направленных на обновление и духовное обогащение личности, ответственность за судьбу Родины.

Выделяют ряд функций социально-педагогической поддержки, это: развивающая; стабилизирующая; корректирующая.

Главным принципом работы с детьми данной группы можно назвать принцип их защиты.

Как правило, программа педагогической защиты включает в себя ряд блоков: целевой (образ планируемого результата) – диагностический (анализ полученных данных для установления причинно-следственных связей между условиями жизнедеятельности трудного ребенка и результатами его обученности и воспитанности) – содержательный (виды деятельности, в которых наиболее раскрывается индивидуальная сущность ребенка) – аналитический (постоянное соотношение действий и результатов) – фиксирующий (фиксация успешности совместных действий педагога и учащегося по преодолению затруднений).

При взаимодействии с детьми данной группы необходимо делать акцент на созидающие приемы, например: проявление доброты, внимания и заботы; поощрение; авансирование личности; доверие; создание условий для

нравственных упражнений; укрепление веры в собственные силы; прощение; убеждение [40].

Анализ современных научных исследований по проблемам педагогической поддержки позволил сделать вывод, что педагогическая поддержка рассматривается учеными как особая педагогическая деятельность, обеспечивающая развитие индивидуальности, его самоопределение и самореализацию, в процессе образования; ориентированная на создание условий для преодоления ребенком препятствий в интеллектуальном, нравственном, эмоционально-волевом, психологическом и физическом развитии; процесс совместного с ребенком определения его интересов, путей преодоления проблем, помогающих самостоятельно достигать желаемых результатов в различных областях жизнедеятельности. Педагогическая защита требуется ребенку, когда он не осознает опасности и, следовательно, предполагает активное вмешательство педагога для ее устранения или осознания воспитанником. Социально-педагогическая поддержка представляет собой интеграцию организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, интерактивно-коммуникативного, рефлексивно-аналитического, нормативно-правового компонентов, а также мировоззренческого компонента как ведущего. Основными функциями социально-педагогической поддержки являются: развивающая; стабилизирующая; корректирующая. Социально-педагогическая поддержка имеет следующие виды: социальная, материальная, психологическая, физическая. Выделяют классификации социально-педагогической поддержки по: способам организации деятельности; направлениям воспитательной работы педагога: основным сферам жизнедеятельности ребенка, методам воспитания. Принципами социально-педагогической поддержки детей группы риска являются: принцип уважения индивидуальности личности; коллективной деятельности; разумной требовательности; возрастного подхода; диалога; принцип педагогической поддержки; стимулирования самовоспитания; принцип связи

с реальной жизнью; принцип согласования.

2. ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Опыт социально-педагогической поддержки детей группы риска в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области

Рассмотрим опыт социально-педагогической поддержки детей группы риска в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области.

В школе обучается в 2016 - 2017 учебном году 159 человек. За последние два года отсутствуют преступления и правонарушения со стороны обучающихся.

Основная масса детей – жители с. Рождественно, проживают в собственных домах. Социальная характеристика контингента обучающихся школы показывает, что в 75% детей воспитываются в полных семьях, 64% имеют хорошие жилищно-бытовые условия, 71% семей воспитывают двух детей, 1% семей – трех и более детей, 42 % родителей являются рабочими, 35% - служащими, 20% родителей относятся к интеллигенции, 13% являются безработными. Более половины родителей имеют средний возраст от 35 до 45 лет.

В соответствии с общероссийскими тенденциями большая часть обучающихся имеет различные виды заболеваний, однако 72 % отнесены к основной группе занятий по физической культуре. Проблемные категории учащихся составляют не более 1/3 всего контингента школьников. В соответствии с общенациональными демографическими тенденциями за последние годы численность обучающихся школы ощутимо сокращается.

Родительский заказ весьма дифференцирован (от полного отсутствия до требований высокого качества образования). В социальном плане школа объективно находится на передовой обеспечения социальной мобильности,

содействуя проектированию будущего различных социальных слоев: рабочих и интеллигенции.

Социальный статус семей позволяет выделить доминантное направление в работе – это проведение родительского всеобуча по вопросам возрастной психологии, методов воспитания в семье, формирование духовно-нравственных ценностей в процессе семейного воспитания.

Организация социальной деятельности обучающихся исходит из того, что социальные ожидания подростков связаны с успешностью, признанием со стороны семьи и сверстников, состоятельностью и самостоятельностью в реализации собственных замыслов. Целенаправленная социальная деятельность обучающихся должна быть обеспечена сформированной социальной средой школы и укладом школьной жизни.

Организация социального воспитания обучающихся осуществляется в последовательности следующих этапов.

Организационно-административный этап (ведущий субъект – администрация школы) включает:

- создание среды школы, поддерживающей созидательный социальный опыт обучающихся, формирующей конструктивные ожидания и позитивные образцы поведения;
- формирование уклада и традиций школы, ориентированных на создание системы общественных отношений обучающихся, учителей и родителей в духе гражданско-патриотических ценностей, партнёрства и сотрудничества, приоритетов развития общества и государства;
- развитие форм социального партнёрства с общественными институтами и организациями для расширения поля социального взаимодействия обучающихся;
- адаптацию процессов стихийной социальной деятельности обучающихся средствами целенаправленной деятельности по программе социализации;
- координацию деятельности агентов социализации обучающихся —

сверстников, учителей, родителей, сотрудников школы, представителей общественных и иных организаций для решения задач социализации;

- создание условий для организованной деятельности школьных социальных групп;

- создание возможности для влияния обучающихся на изменения школьной среды, форм, целей и стиля социального взаимодействия школьного социума;

- поддержание субъектного характера социализации обучающегося, развития его самостоятельности и инициативности в социальной деятельности.

Организационно-педагогический этап (ведущий субъект – педагогический коллектив школы) включает:

- проведение педагогических советов, инструктивно-методических совещаний, заседаний МО классных руководителей и МО педагогов учителей-предметников;

- обеспечение целенаправленности, системности и непрерывности процесса социализации обучающихся;

- обеспечение разнообразия форм педагогической поддержки социальной деятельности, создающей условия для личностного роста обучающихся, продуктивного изменения поведения;

- создание в процессе взаимодействия с обучающимися условий для социальной деятельности личности с использованием знаний возрастной физиологии и социологии, социальной и педагогической психологии;

- создание условий для социальной деятельности обучающихся в процессе обучения и воспитания;

- обеспечение возможности социализации обучающихся в направлениях адаптации к новым социальным условиям, интеграции в новые виды социальных отношений, самоактуализации социальной деятельности;

- определение динамики выполняемых обучающимися социальных ролей для оценивания эффективности их вхождения в систему общественных

отношений;

- использование социальной деятельности как ведущего фактора формирования личности обучающегося;

- использование роли коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности обучающегося, его социальной и гражданской позиции;

- стимулирование сознательных социальных инициатив и деятельности обучающихся с опорой на мотив деятельности (желание, осознание необходимости, интерес и др.).

Этапы социализации обучающихся включают:

- формирование активной гражданской позиции и ответственного поведения в процессе учебной, внеучебной, внешкольной, общественно значимой деятельности обучающихся;

- усвоение социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих возрасту обучающихся в части освоения норм и правил общественного поведения;

- формирование у обучающегося собственного конструктивного стиля общественного поведения в ходе педагогически организованного взаимодействия с социальным окружением;

- достижение уровня физического, социального и духовного развития, адекватного своему возрасту;

- умение решать социально-культурные задачи (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые), специфичные для возраста обучающегося;

- поддержание разнообразных видов и типов отношений в основных сферах своей жизнедеятельности: общение, учёба, игра, спорт, творчество, увлечения (хобби);

- активное участие в изменении школьной среды и в изменении доступных сфер жизни окружающего социума;

- регулярное переосмысление внешних взаимодействий и

взаимоотношений с различными людьми в системе общественных отношений, в том числе с использованием дневников самонаблюдения и электронных дневников в Интернет;

- осознание мотивов своей социальной деятельности;
- развитие способности к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива; формирование моральных чувств, необходимых привычек поведения, волевых качеств;
- владение формами и методами самовоспитания: самокритика, самовнушение, самообязательство, самопереключение, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека.

Миссия школы в контексте социальной деятельности на ступенях основного и среднего (полного) общего образования – дать обучающемуся представление об общественных ценностях и ориентированных на эти ценности образцах поведения через практику общественных отношений с различными социальными группами и людьми с разными социальными статусами.

Основные формы организации педагогической поддержки социализации обучающихся по каждому из направлений с учетом урочной и внеурочной деятельности:

Педагогическая поддержка социализации осуществляется в процессе обучения, создания дополнительных пространств самореализации обучающихся с учётом урочной и внеурочной деятельности, а также форм участия специалистов и социальных партнёров по направлениям социального воспитания, методического обеспечения социальной деятельности и формирования социальной среды школы.

Основными формами педагогической поддержки социализации являются ролевые игры, социализация обучающихся в ходе познавательной деятельности, социализация обучающихся средствами общественной и трудовой деятельности.

Ролевые игры. Структура ролевой игры только намечается и остаётся

открытой до завершения работы. Участники принимают на себя определённые роли, обусловленные характером и описанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои. Игроки могут достаточно свободно импровизировать в рамках правил и выбранных персонажей, определяя направление и исход игры. По сути, сам процесс игры представляет собой моделирование группой обучающихся той или иной ситуации, реальной или вымышленной, имеющей место в историческом прошлом, настоящем или будущем.

Для организации и проведения ролевых игр различных видов (на развитие компетенций, моделирующих, идентификационных, социометрических и др.) привлекаются родители, представители различных профессий, социальных групп, общественных организаций и другие значимые взрослые.

Педагогическая поддержка социализации обучающихся в ходе познавательной деятельности. Познавательная деятельность обучающихся, организуемая в рамках системно-деятельностного подхода, предполагает в качестве основных форм учебного сотрудничества сотрудничество со сверстниками и с учителем. Социальный эффект такого сотрудничества рассматривается как последовательное движение обучающегося от освоения новых коммуникативных навыков до освоения новых социальных ролей. Методы педагогической поддержки социальной деятельности в рамках познавательной деятельности направлены на поддержку различных форм сотрудничества и взаимодействия в ходе освоения учебного материала.

Педагогическая поддержка социализации обучающихся средствами общественной деятельности. Социальные инициативы в сфере общественного самоуправления позволяют формировать у обучающихся социальные навыки и компетентности, помогающие им лучше осваивать сферу общественных отношений. Социально значимая общественная деятельность связана с развитием гражданского сознания человека, патриотических чувств и понимания своего общественного долга.

Направленность таких социальных инициатив определяет самосознание подростка как гражданина и участника общественных процессов.

Спектр социальных функций обучающихся в рамках системы школьного самоуправления очень широк. В рамках этого вида деятельности обучающиеся имеют возможность:

- участвовать в принятии решений Управляющего совета школы;
- решать вопросы, связанные с самообслуживанием, поддержанием порядка, дисциплины, дежурства и работы в школе;
- контролировать выполнение обучающимися основных прав и обязанностей;
- защищать права обучающихся на всех уровнях управления школой.

Деятельность общественных организаций и органов ученического самоуправления в школе создаёт условия для реализации обучающимися собственных социальных инициатив, а также:

- придания общественного характера системе управления образовательным процессом;
- создания общешкольного уклада, комфортного для учеников и педагогов, способствующего активной общественной жизни школы.

Важным условием педагогической поддержки социализации обучающихся является их включение в общественно значимые дела, социальные и культурные практики. Организация и проведение таких практик осуществляются педагогами совместно с родителями обучающихся, квалифицированными представителями общественных и традиционных религиозных организаций, учреждений культуры.

Структура управления:

- Управляющий совет;
- Педагогический совет;
- Родительский комитет;
- Совет обучающихся;
- Детское общественное объединение «Солнышко» (младшие

школьники), «СМиД»(5-9кл), «РСМ» (9-11кл)

Педагогическая поддержка социализации обучающихся средствами трудовой деятельности. Трудовая деятельность как социальный фактор первоначально развивает у обучающихся способности преодолевать трудности в реализации своих потребностей. Но её главная цель – превратить саму трудовую деятельность в осознанную потребность. По мере социокультурного развития обучающихся труд всё шире используется для самореализации, созидания, творческого и профессионального роста.

При этом сам характер труда обучающегося должен отражать тенденции индивидуализации форм трудовой деятельности, использование коммуникаций, ориентацию на общественную значимость труда и востребованность его результатов. Уникальность, авторский характер, деятельность для других должны стать основными признаками различных форм трудовой деятельности как формы социализации личности. Добровольность и безвозмездность труда, элементы волонтерства и добротничества позволяют соблюсти баланс между конкурентно-ориентированной моделью социализации будущего выпускника и его социальными императивами гражданина.

Социализация обучающихся средствами трудовой деятельности должна быть направлена на формирование у них отношения к труду как важнейшему жизненному приоритету. В рамках такой социализации организация различных видов трудовой деятельности обучающихся (трудовая деятельность, связанная с учебными занятиями, ручной труд, занятия в учебных мастерских, общественно-полезная работа, профессионально ориентированная производственная деятельность и др.) может предусматривать привлечение для проведения отдельных мероприятий представителей различных профессий, прежде всего из числа родителей обучающихся.

В процессе реализации образовательной, психологической и посреднической компонентов социально-педагогической помощи

специалист, осуществляющий работу с семьей, использует долгосрочные и краткосрочные формы работы.

Среди *краткосрочных форм* выделяют кризисинтервентную и проблемно-ориентированную модели взаимодействия.

Кризисинтервентная модель работы с семьей предполагает оказание помощи непосредственно в кризисной ситуации, которые могут быть обусловлены изменениями в естественном жизненном цикле неполной семьи или случайными травмирующими обстоятельствами.

При кризисинтервентной модели работы используется непосредственная эмоциональная поддержка семьи, для того, чтобы смягчить воздействие стрессового события и мобилизовать усилия семьи на преодоление кризиса; образовательная помощь, заключающаяся в предоставлении информации по этапам выхода из кризиса и перспектив семьи, подкрепляется документальными фактами. Эффект психологической поддержки достигается в индивидуальных беседах. Кроме того, семья может быть вовлечена в программу семейной терапии и обучающих тренингов, целью которых является улучшение общения между членами семьи и решение скрытых проблем которые обнаруживаются в кризисной ситуации.

Проблемно-ориентированная модель направлена на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных семьей, то есть в центре этой модели находится требование, чтобы профессионалы, оказывающие помощь, концентрировали усилия на той проблеме, которая осознана семьей и над которой данная семья готова работать. Проблемно-ориентированная модель основана на том, что в определенных условиях большинство проблем родители могут решить, или хотя бы уменьшить их остроту, самостоятельно.

Ведущим методом проблемно-ориентированной модели является составление контракта (договора) между специалистом (чаще всего социальным педагогом) и проблемной семьей или ее конкретным представителем. При составлении контракта роль семьи в том, чтобы

определить желательные и осуществимые цели и задачи предстоящей деятельности. Роль социального педагога – определить предельные сроки, которые будут обязательными и для него, и для семьи. При заключении такого договора стороны несут моральные обязательства. Совместная работа над договором поощряет неполную семью активно участвовать в процессе выработки его условий, вовлекает ее в процесс принятия решений.

Долгосрочные формы работы требуют продолжительного общения с клиентом (от 4 месяцев и более) и обычно основаны на психосоциальном подходе. Основные задачи психосоциального подхода состоят в том, чтобы либо изменить данную семейную систему, адаптируя ее к выполнению своей специфической функции, либо изменить ситуацию – другие общественные системы, либо воздействовать на то и другое одновременно.

В условиях низкой мотивации обращения проблемных семей за социально-педагогической, психологической помощью необходимо применение такой формы работы как патронаж.

Патронаж – одна из форм работы, специалиста работающего с семьей, представляющая собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющая установить и поддержать длительные связи с семьей, своевременно выявлять ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь. Патронаж дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет получить больше информации.

Патронажи могут быть единичными или регулярными в зависимости от выбранной стратегии работы с конкретной семьей. Например, неоднократно посещаются семьи, воспитывающие детей-инвалидов первого года жизни, с целью помочь преодолеть психотравмирующую ситуацию рождения больного ребенка, своевременно разрешить ряд социально-правовых вопросов (оформление инвалидности), освоить необходимые навыки по уходу и развитию ребенка. Регулярные патронажи необходимы в отношении

асоциальных семей, что позволяет своевременно выявлять и противодействовать возникающим кризисным ситуациям [37].

Наряду с патронажем следует выделить *консультационные беседы* как одну из форм работы с проблемной семьей. Используются наиболее распространенные приемы консультирования: эмоциональное заражение, внушение, убеждение, мини-тренинги и пр. При этом консультационная беседа может быть наполнена различным содержанием и выполнять различные задачи – образовательные, психологические, психолого-педагогические. Если семья не является инициатором взаимодействия со специалистом, консультирование может проводиться в завуалированной форме. Конечная цель консультационной работы – с помощью специально организованного процесса общения актуализировать внутренние ресурсы семьи, повысить ее реабилитационную культуру и активность, откорректировать отношение к ребенку.

Опыт свидетельствует о том, что эффективность взаимодействия специалиста (социального педагога) с родителями зависит от изучения семейной среды. С этой целью используются традиционные методы: наблюдение, опросные методики, самодиагностика (диагностика типового семейного состояния, самодиагностика родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин), беседы, анкетирование, тестирование, проективные методики, изучение продуктов детской деятельности). Кроме этого, изучению семьи способствует ее посещение: здесь важны беседа с родителями и детьми, наблюдение за их взаимоотношениями во время встреч.

Также могут применяться *групповые методы* работы с семьей – *тренинги*. Тренинг представляет собой сочетание многих приемов индивидуальной и группой работы и является одним из самых перспективных методов решения проблемы психолого-педагогического образования родителей. Используется в работе с семьями, имеющих детей с проблемами психического, физического, социального развития.

Образовательные тренинги направлены на развитие умений и навыков, которые помогают семье учиться управлять своей микросредой, ведут к выбору конструктивных жизненных целей и конструктивного взаимодействия. Консультативная беседа и образовательный тренинг используются в долгосрочных и краткосрочных формах работы.

Принципами работы с социально неблагополучными семьями определяются:

- презумпция невиновности, фасилитация (от англ. facilitate — облегчать) и стимулирующая оценка (на основе помощи и поддержки специалистов создаются предпосылки для преодоления кризиса в семье);
- индивидуально-дифференцированный подход (корректная адресная помощь семье в ситуации кризиса, взаимоподдержка в рамках родительского сообщества);
- систематичность и последовательность (специалисты обеспечивают постоянный контакт с семьей, включают родителей в деятельность ДОО в течение всего периода адаптации ребенка);
- доверительные, равнопартнерские отношения между педагогами и членами семей воспитанников;
- уважение норм и ценностей семьи;
- ориентация на развитие позитивного потенциала семьи, ее способности к самопомощи;
- адекватное показаниям использование различных методов в работе социального педагога и других специалистов.

В деятельности школы определяются следующие *этапы в работе с семьей:*

1. Ознакомительный (сбор информации, оценка ситуации, знакомство).
2. Изучение семьи (определение внутрисемейных проблем и затруднений в воспитании детей).
3. Просветительский (оказание помощи в семье в ситуации кризиса).

4. Коррекционный (решение конкретных проблем семьи, повышение уровня социальной компетентности родителей, социально-педагогическая работа в семье).

Основные критерии оценки степени социального благополучия семьи, которыми руководствуются педагоги в работе, следующие:

1. Жизнеобеспечение (занятость родителей, их социальный, образовательный, материальный статус).
2. Организация быта (тип жилья, санитарно-гигиенические условия, условия жизни ребенка в семье).
3. Физическое здоровье (диагностика, хронические болезни, профилактика, гигиена).
4. Духовное и моральное здоровье (вредные привычки, рецидивы, психологическое благополучие).
5. Воспитание детей (стиль воспитания в семье, психологическая, психотерапевтическая, педагогическая, юридическая помощь).
6. Внутренние и внешние коммуникации семьи (открытость семьи, тип семьи, характер детско-родительских взаимоотношений, отношения между супругами).

2.2. Исследование особенностей социально-педагогической поддержки детей группы риска (на примере МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области»)

С целью выявить проблемы детей группы риска, их причины мы провели на базе МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области проводило социальное исследование.

Мы предположили, что: 1) дети группы риска сталкиваются с

нарушением их прав со стороны членов их семьи, что приводит к проблемам во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми; 2) создание эффективной социально-педагогической поддержки детей группы риска в образовательном пространстве школьного учреждения должно опираться на проведение комплексных мероприятий включающих: своевременную диагностику причин и условий, способствующих определению его в группу риска; формирование педагогической и правовой культуры родителей; развитие межведомственного взаимодействия между субъектами профилактики, педагогическим коллективом образовательного учреждения родителями и обучающимся; удовлетворение образовательных и досуговых интересов и запросов обучающегося во внеурочное время, коммуникативную культуру специалистов.

Были проедены следующие эмпирические исследования:

1. *Психодиагностика обучающихся в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа»* Валуйского района Белгородской области (методика выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук) используется для выявления детей группы риска.

На ноябрь 2016 года в данной школе обучаются 159 детей. Анкета ориентирована на обучающихся в 5-11 классах (10-17 лет). Таких детей в школе – 101 чел. Это и составило генеральную совокупность нашего исследования. Выборочная совокупность составила – 90 человек.

2. *Анкетирование детей группы риска, обучающихся в 5-11 классах МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа»* Валуйского района Белгородской области проводилось для выявления проблем этой детской группы. Количество респондентов зависило от результатов психодиагностики детей, которая выявила как группу риска 7 детей.

Дети опрашивались непосредственно в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области.

3. *Психодиагностика матерей обучающихся в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа»* Валуйского района Белгородской

области детей группы риска (методика PARI). Методика PARI (Parental Attitude Research Instrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы – американские психологи Е.С. Шефер и Р.К. Белл, адаптирована Т.В. Нещерет. Количество респондентов также зависело от результатов психодиагностики детей. Принять участие в психодиагностике согласилось пять матерей.

4. *Экспертный опрос (интервьюирование)* специалистов МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области.

Количество опрошенных специалистов - 10 человек (социальный педагог, психолог, классные руководители, административные работники). Специалисты опрашивались непосредственно в МОУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области.

Специалисты определили типичные черты семей, в которых воспитываются дети группы риска: высокая конфликтность; семейное насилие; девиантное поведение; закрытость семьи.

Специалистам был задан вопрос «Как часто в своей профессиональной деятельности, они сталкиваются с семьями, в которых воспитываются дети группы риска? Половина специалистов ответили, что с такими семьями сталкиваются достаточно часто.

Кроме этого, специалисты выделили в отдельные критерии: алкоголизм одного из членов, неполная семья.

Социальный патронаж, предоставление социальной помощи таким семьям ведется не часто (в 20% случаев), только при условии сочетания с несколькими категориями социального неблагополучия: малообеспеченность, неполная семья, совершение противоправного деяния.

Основными критериями, на основании которых специалисты относят семьи к группе риска, по мнению большинства являются: нарушение

структуры семьи (20%); неблагоприятный психологический климат в семье (20%); асоциальное поведение членов семьи: алкоголизм, правонарушения, (40%); пренебрежение детьми, их избивание, эксплуатация, издевательство (20%).

При изучении социальных условий жизнедеятельности таких семей нами были проанализированы их личные дела. По результатам изучения можно сказать, что в половине случаев (60%) – это неполные (кто-то из родителей умер, либо отсутствует вообще) и семьи в разводе. Как правило, такие семьи характеризуются неблагоприятным психологическим климатом (90%), когда в одной или нескольких сферах семейных взаимоотношений существуют хронические трудности и конфликты; члены семьи испытывают постоянную тревожность, эмоциональный дискомфорт; в отношениях господствует отчуждение. Причем неблагоприятные отношения трансформируются в кризисные, характеризующиеся полным непониманием, враждебностью друг к другу, вспышками насилия (психического, физического), желанием разорвать связывающие узы. Наиболее распространенный пример кризисных отношений в исследуемых семьях: развод, прекращение отношений с родственниками. Материальное положение таких семей (90%) ниже нормы, то есть эти семьи – малообеспеченные.

Характерной чертой данной категории семей, представляющей собой серьезную проблему, является нарушение процесса социализации личности ребенка (то есть вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и функций), в виду искаженного характера внутрисемейных отношений либо в связи с отсутствием роли и авторитета мужчины в семье, либо из-за конфликтной ситуации в семье и нарушения социальных, в том числе, внутрисемейных стереотипов поведения.

Кроме того, дети из таких семей испытывают серьезные психоэмоциональные проблемы: затрудняется формирование чувства безопасности, усиливается возможность возникновения невротических

реакций. Данные затруднения возникают из-за дефицита общения ребенка с родителями (либо в связи с отсутствием одного из родителей, либо из-за недостатка времени у родителей в результате асоциального поведения: алкоголизм, наркомания, криминогенность и так далее).

Мы задавали вопросы, связанные с выяснением особенностей дезадаптации детей. Коррекция социальной дезадаптации предполагает в первую очередь выявление неблагополучия в системе отношений ребенка как со взрослыми, так и сверстниками, разрешение острых и вяло текущих конфликтов. Так, более половины (60%) опрошенных специалистов сказали, что дети группы риска зачастую испытывают затруднения в общении со сверстниками и сотрудниками школы (Рис.1).

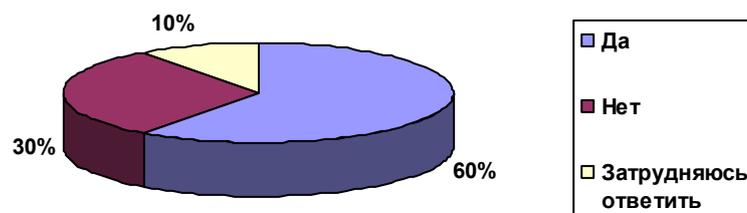


Рис.1. Распределение ответов на вопрос «Испытывают ли дети группы риска затруднения в общении?»

В случае возникновения конфликта (драки, ссоры), подавляющее большинство (80 %) таких детей, по мнению специалистов, являются его участником. Это может свидетельствовать о высокой степени конфликтности и наличии агрессивности в поведении детей.

На вопрос о том, каковы будут действия ребенка в случае, если его обидели, ответы распределились следующим образом: замыкается в себе, расстраивается – 30 %, дает сдачи обидчику – 40 %, 30 % в таких случаях вымещает обиду на других.

Среди причин детской дезадаптации специалисты назвали следующие основные (в % от числа ответивших на вопрос): социальные девиации

родителей (алкоголизм) – 78 %; неблагоприятный психологический климат семьи – 70%; насилие над ребенком в семье – 50 %; отсутствие внимания со стороны родителей к ребенку (гипоопеку) как причину дезадаптации отметили 30 % экспертов.

Известно, что формирование личности ребенка в первую очередь происходит в семье. От взаимоотношения ребенка с родителями зависит, насколько адекватными будут его отношения с социальной средой. Дети группы риска, как правило, испытывают неприятие и эмоциональное отвержение со стороны родителей, что порождает в конечном итоге трудности в их социальной адаптации.

Среди затруднений, которые, как правило, испытывают такие дети, специалисты выделили следующие: конфликтность, агрессивность, отсутствие навыков общения, аутичность, заниженная самооценка, нарушенный образ «Я», низкий социальный статус, тревожность, дезадаптация, ЗПП (Таблица 1).

На вопрос о первостепенных задачах, стоящих перед сотрудниками школы в организации работы с детьми, ответы специалистов совпадают. Все они на первое место по важности оправданно поставили социально-педагогическую поддержку и психокоррекционную работу, оценивая ее значимость в 10 баллов (высший балл).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Какие затруднения чаще всего испытывают дети группы риска?» (в % от числа ответивших на вопрос)

Затруднения в общении		Неадекватное восприятие себя и окружающих		Затруднения в осуществлении ведущей деятельности	
конфликтность	40 %	завышенная самооценка	-	отсутствие (полное или частичное) желания учиться	50 %
агрессивность	60 %	заниженная	20 %	трудности в учебе	50 %

		самооценка		(педагогическая запущенность)	
аутичность	10 %	нарушенный образ «Я»	50 %	трудности, связанные с ЗПР	40 %
отсутствие навыков общения	30 %	комплекс неполноценности	10 %		
неумение выражать свои эмоции	10 %	низкий социальный статус	30 %		
нежелание общаться	10 %	тревожность, страхи	40 %		

Среди видов помощи, которая требуется детям, на первое место специалисты поставили психологическую (80%), затем идет социальная помощь (20 %).

На вопрос о том, какие сложности обычно возникают при работе с детьми данной категории мы получили следующие ответы: 80% респондентов указали на сложности, связанные с индивидуальными особенностями того или иного ребенка; 50% эти сложности связывают с отсутствием специального образования; по 40 % – с недостаточным уровнем знаний о проблемах детей и отсутствием специальных коррекционных программ. Эти же варианты специалисты выбрали, отвечая на вопрос о сложностях в работе, возникающих именно у каждого из них. Кроме того, к одной из часто встречающихся проблем специалисты отнесли проблему нежелания детей идти на контакт. А ведь важнейшим условием влияния специалиста на ребенка, определяющим эффективность психокоррекционной работы, является глубокая доверительность и уважение во взаимоотношениях.

В следующем вопросе мы постарались выяснить, какие обстоятельства могли бы улучшить качество и результативность их профессиональной деятельности. Подавляющее большинство специалистов (% от числа ответивших на вопрос) решение проблем видят в увеличении

финансирования организаций, работающих с детьми (80 %); 70 % респондентов считают, что необходимо усилить психокоррекционную работу с несовершеннолетними за счет совершенствования психокоррекционных программ (с учетом индивидуальных особенностей детей и степени дезадаптации); 60% экспертов делают ставку на дифференцированный подход в работе с детьми, отмечая, что необходимо применять различные способы решения проблем детей в зависимости от индивидуальной ситуации ребенка; 50 % улучшение результативности работы видят в развитии сети социальных учреждений, оказывающих помощь детям, а особенно в преемственности и сотрудничестве таких учреждений; 20% считают необходимым активизировать работу по подготовке и переподготовке специалистов в области защиты детства.

Говоря об эффективности существующих социально-педагогических и психокоррекционных программ (мы предложили дать оценку по 5-ти балльной шкале), специалисты оценивают их в 3 и 3,5 баллов (по 50 %), отмечая следующие недостатки: недостаточное количество программ, разработанных для индивидуальной работы с конкретным ребенком (это, кстати, подтверждает ответ на вопрос: «В какой форме чаще всего проводятся психокоррекционные программы», в котором 80 % экспертов отметили групповую); действующие программы не всегда эффективны; программы разрабатываются без учета индивидуальных особенностей ребенка (что, безусловно, резко снижает эффективность коррекции); отсутствие специальных программ или недостаточная их разработанность (30%).

Практическая работа по социально-педагогической диагностике семьи и изучению характера взаимоотношений в семье проводилась с помощью следующих методов: беседа с родителями и детьми; тест отношения родителей к детям («Методика PARI»); тест КРС (кинетический рисунок семьи), выполняемый детьми; включенное наблюдение.

Первым методом, использованным с целью исследования семьи, была

беседа, ее цель — установить контакт с семьей, получить общие данные о семье (состав, количество детей, их возраст). Для получения более полных сведений о семьях мы воспользовались схемой анализа особенностей и недостатков семейного воспитания, предложенной Р.В. Овчаровой [1].

Далее нами был проведен тест «Отношения родителей к детям» — «Методика PARI», предназначенный для изучения отношения родителей, прежде всего, матерей, к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). В тесте выделены 23 аспекта – признака, касающихся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 признаков, которые касаются родительско-детских отношений [2]. Отношения между матерью и ребенком (т. к. семьи неполные) являются основным предметом анализа в тесте.

В результате проведенного теста «Отношение родителей к детям» – «Методика PARI» мы пришли к выводу о том, что в исследуемых нами неполных семьях матери в основном проявляют неадекватное отношение к своему ребенку; по семейному микроклимату в семьях присутствует повышенная конфликтность, враждебность и нежелание контактировать с ребенком.

С целью выявления взаимоотношений в семье, вызывающих у ребенка тревогу, и получения данных о том, как он воспринимает других членов семьи и свое место среди них, нами был проведен тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бенса и С. Кауфмана [1]. Этот тест дает богатую информацию о субъективной семейной ситуации исследуемого ребенка.

Тест КРС состоит из двух частей: рисования своей семьи и беседы после рисования. Для выполнения теста ребенку даются стандартный лист бумаги для рисования, карандаш и ластик. Во время рисования мы записывали все спонтанные высказывания ребенка, отмечали его мимику, жесты, а также фиксировали последовательность рисования. После того, как дети заканчивали рисунок, с каждым ребенком отдельно проводилась беседа, носившая уточняющий характер. В результате мы установили, что в

исследованных неполных семьях дети наиболее проявляют тревожность, связанную с семейным микроклиматом, и характером взаимоотношений в семье.

Далее нами изучались особенности взаимоотношений ребенка и родителя, проявляемые в совместной игре и в быту. Данное направление исследования проводилось в наблюдении и в беседах.

В качестве критериев взаимоотношений между ребенком и родителем в семье были определены два: позитивные отношения и негативные отношения.

В качестве показателей выявления первого критерия - позитивные взаимоотношения между ребенком и родителем - были выделены следующие: доброта; порядочность; сочувствие; готовность прийти на помощь; ответственность.

Для выявления негативных семейных отношений в качестве показателей мы определили следующие: соперничество между ребенком и родителем; частые конфликты между ребенком и родителем; отсутствие эмпатии.

В процессе наблюдений и бесед с родителями и воспитателями, мы определили характер взаимоотношений между ребенком и родителем в каждой семье. Так, во всех семьях взаимоотношения между родителями и детьми носят неустойчивый и характер. Они могут быть и негативными и позитивными в зависимости от ситуаций.

Сравнив результаты теста отношения родителей к детям («Методика PARI»), теста КРС, результаты наблюдений и бесед, мы сделали общий вывод о том, что в исследованных семьях наблюдается зависимость психического благополучия ребенка от характера семейной ситуации и родительского отношения к нему.

При ярко выраженных неадекватных отношениях матерей к детям, у детей развивается тревожность, что приводит к неустойчивым и негативным взаимоотношениям между матерью и ребенком.

Следовательно, в задействованных в исследовании семьях взаимосвязанными факторами, негативно влияющими на характер внутрисемейных отношений и на психофизическое самочувствие ребенка в семье, являются: неблагоприятная с повышенной конфликтностью и враждебностью семейная ситуация, неадекватное отношение матери к ребенку.

Таким образом, результаты диагностики выявили, что во всех задействованных в исследовании семьях (100 %) доминирующим видом воспитания является гипоопека, который характеризуется недостатком опеки и контроля, когда ребенок предоставлен сам себе. К нему родитель проявляет мало внимания, у него нет интереса к делам ребенка, часто можно наблюдать при таком воспитании физическую заброшенность и неухоженность. Ребенок остается безучастным к жизни семьи, что приводит его впоследствии к асоциальному поведению из-за неудовлетворенной потребности в любви и привязанности. К гипоопеке в 80 % случаев добавляется эмоциональное отвержение, т. е. потребности ребенка игнорируются, родитель считает ребенка для себя обузой и демонстрирует по отношению к нему общее эмоциональное отвержение. В 30 % случаев, помимо гипоопеки присутствует еще и авторитарный стиль семейного воспитания. С авторитарным стилем воспитания педагогическое воздействие осуществляется с позиции сверху-вниз (от родителя к ребенку). Основным методом воздействия на ребенка выступает требование подчинения родителю, что проявляется в суровым и, так называемом, «сухом воспитании» детей. В этих семьях дети вырастают, как правило, неинициативными и негибкими в общении.

В заключении мы пришли к выводу о том, что всем пяти исследованным нами семьям требуется социально-педагогическая помощь в повышении воспитательного потенциала семьи и коррекции характера внутрисемейных отношений и семейной ситуации в целом. По нашему мнению, в решении этих задач помогут специально разработанные социальным педагогом и другими специалистами программы

педагогического образования родителей, специально подготовленное и педагогически скоординированное общение родителей и детей, консультирование, социальный патронаж, беседы. Эффективность социально-педагогической помощи таким семьям будет зависеть от разнообразия используемых методов, комплексности их применения и адекватности их подбора по отношению к проблеме конкретной семьи.

Проблема развития социально-педагогической работы в системе школьного образования требует углубленного изучения; находится на пути становления и развития, расширяя свои возможности и преобразовываясь, вводя новые технологии работы в школьных учреждениях образования.

Семьи с ребенком группы риска имеют ряд проблем, требующих комплексного решения: материально-бытовые (финансовые), проблема трудоустройства, жилищная проблема, психологические проблемы, проблема создания новой семьи, медицинские проблемы. Очевидно, что психологический климат в такой семье зачастую становится причиной дезадаптации и отклонений в поведении детей. Для преодоления этих негативных факторов и детям, и родителям необходима комплексная социальная помощь. Однако целью социальной работы с неполными семьями должно стать не только устранение вышеозначенных факторов, но и установление позитивной атмосферы вокруг такой семьи.

2.3. Рекомендации по совершенствованию социально-педагогической поддержки детей группы риска в условиях общеобразовательной школы

В качестве рекомендаций по совершенствованию деятельности по социально-педагогической поддержке детей группы риска в условиях общеобразовательной школы нами предлагается «Программа социально-педагогической поддержки детей группы риска».

Вся социально-воспитательная работа по социально-педагогической поддержке детей группы риска строится на следующих *принципах*:

- *принцип уважения индивидуальности личности* (если подавлять индивидуальность, то личность не раскроется, ее склонности и способности не разовьются);

- *принцип коллективной деятельности* (развитие индивидуальности в правильно организованной коллективной деятельности);

- *принцип разумной требовательности* (можно все, что не противоречит закону, правилам распорядка, не вредит здоровью, не унижает достоинство других);

- *принцип возрастного подхода* (каждый возрастной период позитивно отзывается на свои формы и метода воспитательного воздействия);

- *принцип диалога* (уравнивание позиций взрослого и ребенка помогает достичь доверительных отношений. Ребенок инстинктивно находит иногда более оригинальные и оптимальные пути решения многих проблем, задач, проектов);

- *принцип педагогической поддержки* (ребенок не должен чувствовать себя нелюбимым. Он должен видеть во взрослом учителя, который защитит его от незнания, от стресса в связи с этим незнанием);

- *принцип связи с реальной жизнью* (дела, организуемые и проводимые в учреждении, должны соприкасаться с реальными делами города, микрорайона);

- *принцип согласования* (все действия специалистов должны быть согласованы между собой, подчинены одной общей цели).

Социально-воспитательная работа по социально-педагогической поддержке детей группы риска предполагает следующие *функции*:

- *развивающую*, направленную на изменение мотивации детей группы риска к позитивной деятельности, развитие творческой личности, способной к самовыражению, самореализации;

- *развлекательную*, создающую благоприятную атмосферу в среде, окружающей ребенка;
- *интегрирующую*, обеспечивающую взаимодействие всех подразделений как единого воспитательного пространства, расширение и углубление связей вне- и вокруг пространства общеобразовательной школы;
- *управленческую*, ориентированную на оптимизацию функционирования и развития общеобразовательной школы, создание условий для позитивных изменений в воспитательном процессе, взаимодействие всех участников воспитательной системы;
- *защитную*, способствующую созданию обстановки сочувствия, сопереживания, взаимопонимания;
- *компенсирующую, коммуникативную*, предполагающую создание условий для самовыражения, демонстрации творческих способностей, установления эмоциональных контактов;
- *корректирующую*, направленную на коррекцию поведения и общения ребенка с целью предупреждения негативного влияния на формирование личности.

Стратегическая цель: содействие повышению нравственного воспитательного потенциала и общей культуры детей группы риска.

Тактические цели:

1. Создание благоприятных условий для развития личности ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального).
2. Оказание ребенку комплексной помощи в саморазвитии и самореализации в процессе восприятия мира и адаптации в нем.
3. Защита ребенка в его жизненном пространстве.

Задачи:

1. Защита и охрана прав детства.
2. Выявление потребностей в различных видах социальной помощи.
3. Оказание социально-педагогической поддержки детям «группы риска», а также их родителям.

4. Оказание помощи в социализации личности ребенка.

5. Обеспечение необходимой информацией и консультациями: медицинскими, социально – бытовыми, психологическими, правовыми и другими видами услуг, при необходимости – направлять в другие службы, организации, учреждения для более полного удовлетворения запросов семьи.

6. Привлечение различных учреждений социальной сферы к решению вопросов социального обслуживания семей и детей.

Социальный статус детей группы риска.

Социальная деятельность в настоящее время направлена на развитие, а при его затруднении, на психологическую коррекцию личности ребенка. При этом практика оказания психолого-социальной помощи детям и подросткам требует поиска новых подходов к работе с детьми, относящимися к группе риска. В понятие «группа риска» включаются следующие категории детей: педагогически запущенные, интеллектуально пассивные, дезадаптированные, с девиантным поведением, дети подверженные жестокому обращению, дети, с ограниченными возможностями здоровья и дети из неблагополучных семей.

Сроки реализации программы: 2017-2018г.

Исполнители программы.

Директор школы: совместно с администрацией, воспитателями координирует систему социально-воспитательной работы: содержание, организацию, распределение сил и средств, обеспечивающих высокий уровень социально-воспитательных мероприятий, создание четко организованного коллектива. Владеет полной информацией о социальном положении детей, воспитательных возможностях семей, с положением «группы риска», работает с их родителями. Создает в школе атмосферу взаимопонимания и добропорядочности.

Социальный педагог знает детские проблемы, трудные семьи. Способствует реализации прав ребенка, созданию комфортной и безопасной обстановки, обеспечению охраны жизни и здоровья. Взаимодействует с

воспитателями, родителями, специалистами социальных служб в оказании социальной помощи детям. Изучает личность «трудного» ребенка и воспитательную ситуацию, с целью выявления нравственных ориентаций ребенка и воспитательных возможностей семьи и коллектива. Определяет методы, приемы, формы перестройки ситуации и нравственной переориентации личности, реализует воспитание «трудного» на основе координации воспитательных усилий учреждения, семьи, среды и анализирует полученный результат.

Учитель решает задачи разрушения трудновоспитуемости, устранения отрицательных компонентов характера, восстановления и формирования ведущих положительных качеств и самосовершенствования. Совместно с социальным педагогом планирует индивидуальную работу с детьми группы риска и их семьями.

Психолог совместно с социальным педагогом организует диагностическую деятельность. Изучает нравственные ориентации личности и ситуацию в семье и коллективе. Анализирует и обобщает анкетный материал, координирует деятельность участников воспитательного процесса, на основе выданных рекомендаций. Совместно с социальным педагогом просвещает и консультирует воспитателей и родителей, ведет картотеку детей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи

Родители заботятся о рационально организованном порядке жизни в семье, о выполнении ребенком режима дня. Создают условия для развития ребенка. Не допускают бесконтрольного пребывания ребенка на улице.

Стратегические направления в области социально-педагогической поддержки детей группы риска:

- социально-педагогическое исследование с целью выявления социальных и личностных проблем детей;
- социально-педагогическая защита прав ребенка;
- обеспечение социально-педагогической поддержки семье в формировании личности ребенка;

- социально-педагогическое консультирование;
- социально-педагогическая профилактика, коррекция и реабилитация;
- поддержка социально ценной деятельности детей;
- организационно-методическая деятельность.

Для успешной реализации этой стратегии и осуществления, поставленных программой задач, необходимо обеспечить:

- постоянное обновление банка данных детей и семей;
- улучшение средств и методов организации работы на всех уровнях управления в учреждении;
- профилактические работы по предупреждению негативных результатов у детей группы риска.

Стержнем данной программы является социально-диспетчерская деятельность, которая позволяет объединить усилия социального педагога, воспитателей, психолога и всех других субъектов социально-педагогического процесса, заинтересованных в полноценном развитии детей, наметить целостное представление индивидуального сопровождения и адекватно распределить обязанности и ответственность за ее реализацию.

Организация работы с семьями группы риска.

Основные направления работы по разрешению, сглаживанию проблем:

1. Оказание социально-правовой помощи.
2. Консультирование, обеспечение необходимой информацией.
3. Защита прав и законных интересов детей.
4. Оказание социально-педагогической помощи.
5. Оказание социально-психологической помощи.
6. Оказание социально-медицинских услуг несовершеннолетним.
7. Моральная поддержка, повышение жизненных ориентиров, нравственное воспитание.
8. Осуществление межведомственного взаимодействия по вопросам семьи и детей, профилактики безнадзорности.

Первое направление. План мероприятий по оказанию социально-психолого-педагогической помощи.

Цель:

1. Коррекция детско-родительских отношений.
2. Организация системы помощи: психологической; педагогической; моральной.
3. Контроль.

Задачи:

1. Защита и охрана прав детей.
2. Выявление потребностей в различных видах социальной помощи.
3. Оказание помощи в социализации личности.
4. Обеспечение необходимой информацией, консультацией, медицинскими, социально-бытовыми, психологическими, правовыми и другими видами услуг, при необходимости осуществлять направление в другие службы, организации, учреждения для более полного удовлетворения запросов семьи.
5. Привлечение различных организаций к решению вопросов социального обслуживания семей и детей.

Основные виды деятельности:

1. Осуществление социального патронажа семей.
2. Оказание психолого-педагогической помощи семьям.

Диагностика

Название методики	Цель
Анкета «Школа благополучия семейной среды»	Выявить уровень семейных взаимоотношений
Анкета «Интересы»	Изучить интерес
Цветик-семицветик	Выявление направленности интересов
Личностная школа проявлений тревоги	Определить изменения уровня тревожности
Тест «Воспитание в семье»	Определить тип воспитания

Вид деятельности	Сроки
Составление списка детей группы риска	Сентябрь
Составление акта обследования жилищно-бытовых условий	Сентябрь, апрель
Диагностика	Октябрь
Беседы с детьми	В течение года
Тренинг с детьми. Упражнение на что похоже мое настроение.	Октябрь
Отслеживание обучаемости	В течение года
Организация «Телефона доверия»	Ноябрь
Конкурс «Семейное увлечение»	Декабрь
Университеты педагогических знаний (организация встреч родителей со специалистами социальных служб)	По мере необходимости
Тренинг социальной активности: «я и мой мир вокруг меня»; «лотерея»; «маски»; «лицедейство»	Январь
Тренинг семейных взаимоотношений: «семейки животных»; «связанные одной цепью»; «магазин»	Февраль
Налаживание связей с социальным пространством	Март
Групповые тренинги (итоги): строим новый поселок; чемодан в дорогу	Апрель
Повторная диагностика	Май
Анализ результатов. Мониторинг	Июнь
Выработка рекомендаций	Июнь

Второе направление. План мероприятий социального педагога по выявлению и профилактической работе с родителями дисфункциональных семей.

Цель:

1. Коррекция детско-родительских отношений.
2. Выявление наиболее острых проблем в семье.
3. Помощь в процессе воспитания.

Задачи:

1. Защита и охрана прав детства
2. Оказание помощи семьям с острыми проблемами

3. Обеспечение необходимой информацией, консультацией психологическими, и другими видами услуг.

4. Оказание помощи воспитанникам в процессе социализации личности.

5. Привлечение различных организаций к решению вопросов социального обслуживания семей и детей с острыми проблемами.

Основные виды деятельности. Оказание психолого-педагогической помощи семьям, не выполняющим обязанности по воспитанию детей.

Диагностика

Название методики	Цель
Тест «Воспитание в семье»	Определить тип воспитания в семье
Тест «предметные картинки»	Определить ценности
Анкета «Комфорт»	Определить степень психофизического комфорта и дискомфорта

Третье направление. План мероприятий социального педагога по коррекции поведения трудных детей.

Цель:

1. Коррекция поведения
2. Снятие страхов
3. Снижение агрессии

Задачи:

1. Защита и охрана прав детей
2. Участие в профилактике безнадзорности несовершеннолетних
3. Содействие повышенного нравственного воспитательного потенциала и общей культуры детей с девиантным поведением.

Основные виды деятельности:

1. Диагностические исследования
2. Выяснение, устранение или коррекция конкретных причин и условия девиантного поведения несовершеннолетних.
3. Социально-педагогическая помощь.

Диагностика

Название методики	Цель
Тест: Агрессия	Определить показатели и формы агрессии
Тест: Тревога	Определить шкалу проявлений тревоги
Анкета социальной адаптации	Определить критерии социальной адаптации
Анкета «Трудные дети»	Выявить трудновоспитуемых

Социально – педагогическая поддержка

Вид деятельности	Сроки
Составление списка трудновоспитуемых детей	Сентябрь
Диагностика	Октябрь
Заполнение социальной карты	Октябрь
Беседы с детьми	В течение года
Посещение семей	В течение года
Охрана и укрепление здоровья детей	Декабрь
Тренинг, направленный на правильное поведение в конфликтной ситуации, компромиссное поведение: «узкий мост»; «говорим гадости»	Январь
Работа с агрессией: «застывшая скульптура»; «превращение злости»; «два барана»; «танки»; «одеяло»; «птицы»	В течение года
Упражнение на доверие: «слепой и поводырь»; «поддержка»; «скульптура недоверия – доверия»	Март
Повторная диагностика. Мониторинг	Май
Анализ результатов и выработка рекомендаций	Июнь

Этапы построения социально-воспитательной системы.

Оценочно-прогностический период (май 2017 – июнь 2017 г.).

1. Анализ сложившейся в учреждении системы воспитания, выявление проблемы, обоснование ее актуальности.
2. Определение приоритетного направления в организации деятельности воспитательной системы общеобразовательной школы.
3. Информационно-консультативное и научно-методическое обеспечение специалистов.

4. Прогнозирование отдельных положительных результатов и компенсационных механизмов воспитательной системы общеобразовательной школы.

5. Анализ научной литературы, получение информации о разработанности данной проблемы в научной литературе и педагогической практике.

6. Объективная и полная информация об уровне воспитанности детей и эффективности воспитательной работы в условиях общеобразовательной школы.

Проектный этап (февраль 2017 г – май 2018 г.)

1. Создание концепции и структуры воспитательной системы по социально-педагогической поддержке детей группы риска.

2. Разработка программы реализации концепции воспитательной системы.

3. Разработка Программы социально-педагогической поддержки детей группы риска

4. Разработка новых форм и методов организации деятельности коллектива

5. Развитие межведомственных связей.

6. Согласование планов основного и дополнительного образования.

7. Разработка критериев и показателей.

8. Адаптация тестов по работе с учащимися и родителями по проблеме.

9. Обучение специалистов работе с диагностиками, тестами, диагностическими методиками.

10. Мониторинг.

Организационно-коррекционный (сентябрь 2017 – октябрь 2018г.)

1. Обеспечение условий для реализации направлений Программы социально-педагогической поддержки детей группы риска.

2. Поиск и коррекция инновационных технологий, форм, методов и способов обучения и воспитания с учетом личностно значимой модели образования.

3. Корректировка/разработка диагностических методик, позволяющих объективно выявлять динамику социализации детей из группы риска.

4. Обобщение позитивного опыта и его описание в методических рекомендациях.

Обобщающий (ноябрь 2017 – декабрь 2018 г.)

1. Обработка и интерпретация полученных результатов и данных за год;

2. Соотношение результатов реализации целей программы с поставленными задачами и предполагаемыми результатами;

3. Разработка рекомендаций «Психолого-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения обучающихся в дошкольных учреждениях.

4. Открытая презентация разработанных учебно-методических и обучающих ресурсов теоретического и практического уровней по социально-воспитательной работе с детьми группы риска.

Ожидаемые конечные результаты:

1. Повышение качества взаимодействия представителей педагогического коллектива, как с учащимися, так и с родителями учащихся по предупреждению отклоняющегося поведения среди несовершеннолетних;

2. Снижение количества лиц среди учащихся, демонстрирующих отрицательные формы девиантного поведения;

3. Снижение количества лиц среди учащихся, состоящих на учете в ПДН или внутришкольном учете;

4. Увеличение количества семей, в которых преобладают конструктивные детско-родительские отношения;

5. Увеличение количества лиц среди родителей, обладающих знаниями о возрастных и характерологических особенностях ребенка, об эффективных способах коммуникации на основе эмоционального принятия и уважения, о наиболее рациональных способах управления его поведением и предъявления к нему обоснованных требований.

Индикаторы и показатели оценки результатов Программы:

– доля лиц среди учащихся, прошедших цикл предусмотренных занятий в рамках Программы;

– доля лиц среди родителей учащихся, прошедших цикл предусмотренных занятий в рамках Программы;

– наличие положительной динамики в изменении количества несовершеннолетних, состоящих на внутришкольном учете или учете в инспекции по делам несовершеннолетних;

– наличие положительной динамики в изменении количества семей, в которых преобладают конструктивные детско-родительские отношения;

– доля лиц среди родителей, которые приобрели знания о возрастных и характерологических особенностях ребенка, об эффективных способах коммуникации на основе эмоционального принятия и уважения, о наиболее рациональных способах управления его поведением и предъявления к нему обоснованных требований.

Мы считаем, что реализация наших рекомендаций будет способствовать совершенствованию социально-педагогической поддержке детей группы риска в общеобразовательном учреждении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, понятие «дети группы риска» входит в понятийный аппарат науки наряду с такими как «трудновоспитуемость», «дезадаптированность». Но по своей сути он предполагает более широкое видение проблем детей, так как наряду с педагогическим аспектом затрагивает и социальный. Понятие «дети группы риска» подразумевает следующие категории детей: дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики; дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств; дети из неблагополучных, асоциальных семей; дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке; дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптацией.

Основная отличительная особенность детей группы риска заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычные образовательные учреждения), но фактически в силу причин различного характера, от них независящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере базовые права, закрепленные законодательными актами, - права на уровень жизни, необходимой для их полноценного развития, и права на образование.

Центральная идея большинства исследований заключается в том, что дети воспитываются в неблагоприятных условиях для их социализации. Среди факторов социального риска, имеющие наибольшее значение в плане воспитания детей выделяют следующие: социально-экономические; медико-социальные; социально-демографические; социально-психологические.

Чтобы социальное воспитание таких детей было успешным, представляется целесообразным учитывать тот факт, что они требуют особого педагогического подхода.

Анализ современных научных исследований по проблемам педагогической поддержки позволил сделать вывод, что педагогическая поддержка рассматривается учеными как особая педагогическая деятельность, обеспечивающая развитие индивидуальности, его самоопределение и самореализацию, в процессе образования; ориентированная на создание условий для преодоления ребенком препятствий в интеллектуальном, нравственном, эмоционально-волевом, психологическом и физическом развитии; процесс совместного с ребенком определения его интересов, путей преодоления проблем, помогающих самостоятельно достигать желаемых результатов в различных областях жизнедеятельности. Педагогическая защита требуется ребенку, когда он не осознает опасности и, следовательно, предполагает активное вмешательство педагога для ее устранения или осознания воспитанником. Социально-педагогическая поддержка представляет собой интеграцию организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, интерактивно-коммуникативного, рефлексивно-аналитического, нормативно-правового компонентов, а также мировоззренческого компонента как ведущего. Основными функциями социально-педагогической поддержки являются: развивающая; стабилизирующая; корректирующая. Социально-педагогическая поддержка имеет следующие виды: социальная, материальная, психологическая, физическая. Выделяют классификации социально-педагогической поддержки по: способам организации деятельности; направлениям воспитательной работы педагога: основным сферам жизнедеятельности ребенка, методам воспитания. Принципами социально-педагогической поддержки детей группы риска являются: принцип уважения индивидуальности личности; коллективной деятельности; разумной требовательности; возрастного подхода; диалога; принцип педагогической поддержки; стимулирования самовоспитания; принцип связи с реальной жизнью; принцип согласования.

Проблема развития социально-педагогической работы в системе школьного образования требует углубленного изучения; находится на пути становления и развития, расширяя свои возможности и преобразовываясь, вводя новые технологии работы в школьных учреждениях образования.

Семьи с ребенком группы риска имеют ряд проблем, требующих комплексного решения: материально-бытовые (финансовые), проблема трудоустройства, жилищная проблема, психологические проблемы, проблема создания новой семьи, медицинские проблемы. Очевидно, что психологический климат в такой семье зачастую становится причиной дезадаптации и отклонений в поведении детей. Для преодоления этих негативных факторов и детям, и родителям необходима комплексная социальная помощь. Однако целью социальной работы с неполными семьями должно стать не только устранение вышеозначенных факторов, но и установление позитивной атмосферы вокруг такой семьи.

Эмпирическим путем мы установили, что основными проблемами семей, в которых воспитываются дети группы риска являются: нарушение структуры семьи; неблагоприятный психологический климат в семье; асоциальное поведение членов семьи: алкоголизм, правонарушения; пренебрежение детьми безнадзорность. Характерной чертой данной категории семей, представляющей собой серьезную проблему, является нарушение процесса социализации личности ребенка, в виду искаженного характера внутрисемейных отношений, либо в связи с отсутствием роли и авторитета мужчины в семье, либо из-за конфликтной ситуации в семье и нарушения социальных, в том числе, внутрисемейных стереотипов поведения.

Кроме того, дети испытывают серьезные психоэмоциональные проблемы: затрудняется формирование чувства безопасности, усиливается возможность возникновения невротических реакций. Данные затруднения возникают из-за дефицита общения ребенка с родителями.

В качестве рекомендаций по совершенствованию деятельности по социально-педагогической поддержке детей группы риска в дошкольных учреждениях нами предлагается «Программа социально-педагогической поддержки детей группы риска».

Тактическими целями программы являются: создание благоприятных условий для развития личности ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального); оказание ребенку комплексной помощи в саморазвитии и самореализации в процессе восприятия мира и адаптации в нем; защита ребенка в его жизненном пространстве.

Задачи программы: защита и охрана прав детства; выявление потребностей в различных видах социальной помощи; оказание социально-педагогической поддержки детям «группы риска», а также их родителям; оказание помощи в социализации личности ребенка; обеспечение необходимой информацией и консультациями: медицинскими, социально – бытовыми, психологическими, правовыми и другими видами услуг, при необходимости – направлять в другие службы, организации, учреждения для более полного удовлетворения запросов семьи; привлечение различных учреждений социальной сферы к решению вопросов социального обслуживания семей и детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]: [принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 44/25 от 20 ноября 1989 г.: вступила в силу 02.09.1990 г.]. – Режим доступа: http://www.un.org-ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [Электронный ресурс]: [Федеральный закон принят Гос. Думой 24 июня 1999 г. №120-ФЗ по сост. на 05.10.2014]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12116087/#help#ixzz3rIrOVmkr>.
3. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы [Электронный ресурс]: [Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. №761]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/#friends>.
4. Об ответственности родителей за воспитание детей [Электронный ресурс]: [Закон Белгородской области от 31 января 2005 года №167: принят областной Думой 20 января 2005 г.: с изменениями на 08.09.2015]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/469022400>.
5. Об утверждении стратегии действий в интересах детей в Белгородской области на 2013 – 2017 годы [Электронный ресурс]: [Постановление Правительства Белгородской области от 18 февраля 2013 г. №44-пп: с изменениями на 02.03.2015 г.]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/469027078>.
6. Агибалова, Н.И. Взаимосвязь стилей семейного воспитания и волевых качеств подростков [Текст] / Н.И. Агибалова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 37. – С. 7-12.
7. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками [Текст] / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2010. – 271 с.
8. Багадирова, С.К. Психология личности [Текст] / С.К. Багадирова. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 164 с.

9. Байярд, Р.Т. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей [Текст] / Р.Т. Байярд. – М.: Парадигма, 2013. – 280 с.
10. Баркан, А.И. Плохие привычки хороших детей. Учимся понимать своего ребенка [Текст] / А.И. Баркан. – М.: Дрофа-Плюс, 2011. – 352 с.
11. Белоусова, Н.С. Психолого-педагогическая технология коррекции детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков как фактор предупреждения и профилактики аддиктивного поведения [Текст] / Н.С. Белоусова // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С. 181-185.
12. Беляева, С.Г. Клинико-психологические особенности матерей делинквентных подростков сфере [Текст]: дис... канд. псих. наук: 19.00.04 / Беляева Светлана Игоревна. – СПб, 2015. – 233 с.
13. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 2012. – 328 с.
14. Варга, А.Я. Введение в семейную системную психотерапию [Текст] / А.Я. Варга. – М.: Когнито-Центр, 2011. – 182 с.
15. Васягина, Н.Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей [Текст] / Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 126-132.
16. Галиуллина, О.Ю. Морально-этический способ регуляции поведения как показатель субъектной активности [Текст] / О.Ю. Галиуллина // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 8. – С. 50-61.
17. Галич, Г.О. Профилактика девиантного поведения детей и подростков [Текст] / Г.О. Галич // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2010. – № 20. – С. 84-91.
18. Гарбузов, В.И. Нервные и трудные дети [Текст] / В.И. Гарбузов. – СПб.: Астрель, 2011. – 351 с.
19. Гишинский, Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений [Текст] /

Я.И. Гишинский. – СПб.: Алеф-Пресс, 2013. – 653 с.

20. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2014. – 304 с.

21. Джайнотт, Х. Родители и дети [Текст] / Х. Джайнотт. – М.: АСТ, 2010. – 96 с.

22. Долгова, В.И. Психолого-педагогические основы гармонизации детско-родительских отношений [Текст] / В.И. Долгова, О.А. Шумакова. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 112 с.

23. Доманецкая, Л.В. Психология семьи и семейного воспитания [Текст] / Л.В. Доманецкая. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. – 112 с.

24. Дубровская, Т.А. Социальная работа с девиантными подростками [Текст] / Т.А. Дубровская. – Таганрог: Изд-во РГСУ, 2011. – 436 с.

25. Дусказиева, Ж.Г. Психодиагностика и психокоррекция семьи [Текст] / Ж.Г. Дусказиева. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. – 120 с.

26. Душка, А.Л. Родители особого ребенка: пути помощи [Текст] / А.Л. Душка // Вестник ОНУ. – 2010. – № 4. – С. 67-73.

27. Егорова, Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка [Текст] / Т.В. Егорова. – М.: Аделант, 2014. – 800 с.

28. Ждакаева, Е.И. Деструктивные детско-родительские отношения как фактор девиантного поведения подростков [Текст] / Е.И. Ждакаева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 4. – С. 56-59.

29. Ждакаева, Е.И. Психологические средства коррекции деструктивных детско-родительских отношений [Текст]: дис.... канд. псих. наук: 19.00.07 / Ждакаева Елена Ивановна. – Омск, 2012. – 216 с.

30. Желдак, И.М. Искусство быть семьей [Текст] / И.М. Желдак. – Мн.: МП Лерокс, 2013. – 160 с.

31. Забродина, Л.А. Психологическая поддержка родителей в формировании конструктивных родительско-детских отношений [Текст]:

дис.... канд. псих. наук: 19.00.07 / Забродина Любовь Александровна. – Самара, 2012. – 203 с.

32. Зайдулина, Г.Г. Причины отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста [Текст] / Г.Г. Зайдулина // Вестник НГУ – 2013. – № 4. – С. 1-8.

33. Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы [Текст] / Е.В. Змановская. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.

34. Истратова, О.Н. Справочник психолога средней школы [Текст] / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 510 с.

35. Калачева, И.В. Особенности родительско-детских отношений в приемных семьях [Текст] / И.В. Калачева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 166-168.

36. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия [Текст] / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2012. – 672 с.

37. Кириленко, Н.П. Социально-педагогическая проблема отклоняющегося поведения несовершеннолетних [Текст] / Н.П. Кириленко. – Саратов: Наука, 2014. – 69 с.

38. Клейберг, Ю.А. Основы психологии девиантного поведения [Текст] / Ю.А. Клейберг. – СПб.: Алеф-Пресс, 2014. – 234 с.

39. Ключко, О.И. Педагогическая психология [Текст] / О.И. Ключко, Н.Ф. Сухарева. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 234 с.

40. Ковальчук, М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация [Текст] / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 286 с.

41. Коваль, В.В. Развитие эффективных коммуникаций в детско-родительских отношениях посредством программы гармонизации родительских позиций [Текст] / В.В. Коваль // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2. – С. 182-183.

42. Колесникова, Г.И. Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, консультирование [Текст] /

Г.И. Колесникова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 352 с.

43. Корчагина, Ю.В. Социально-психологическое сопровождение неблагополучных семей и семей группы риска социального сиротства [Текст] / Ю.В. Корчагина. – М.: Изд-во МГПИ, 2011. – 140 с.

44. Кощненко, И.В. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кощненко Ирина Васильевна. – М., 2012. – 208 с.

45. Кузьмина, Н.Е. Арттерапия как средство коррекции личностных качеств определяющих девиантное поведение подростков [Текст] / Н.Е. Кузьмина // Гуманитарный вектор – 2010. – № 1. – С. 87-92.

46. Кузьмишина, Т.Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация [Текст] / Т.Л. Кузьмишина // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1. – С. 16-25.

47. Курманова, Н.С. Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков [Текст]: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Курманова Наталья Сагидуллоевна. – Казань, 2013. – 233 с.

48. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога [Текст] / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2012. – 992 с.

49. Малкина-Пых, И.Г. Семейная терапия [Текст] / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2012. – 224 с.

50. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2011. – 400 с.

51. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2013. – 150 с.

52. Мельникова, С.В. Семья как институт социализации ребенка [Текст] / С.В. Мельникова // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – Иркутск, 2014. – № 3. – С. 31-36.

53. Миланич, Ю.М. Родительское отношение к ребенку с

нарушениями психофизического развития [Текст] / Ю.М. Миланич // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – № 5. – С. 44-54.

54. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 240 с.

55. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 480 с.

56. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2010. – 448 с.

57. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов – М.: АСТ, 2013. – 1360 с.

58. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова. – М.: СФЕРА, 2011. – 510 с.

59. Павленок, П.Д. Технологии социальной работы с различными группами населения [Текст] / П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 272 с.

60. Преображенская, А.О. Когнитивно-бихевиоральный подход в коррекции детско-родительских отношений [Текст] / А.О. Преображенская // Актуальные вопросы современной науки – 2011. – № 20. – С. 152-160.

61. Преображенская, А.О. Нарративный подход в семейной психотерапии [Текст] / А.О. Преображенская // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – М., 2010. – № 10. – С. 61-64.

62. Рахматшаева, В.А. Грамматика общения [Текст] / В.А. Рахматшаева. – М.: ЭКСМО, 2013. – 187 с.

63. Рогач, М.С. Внутрисемейные отношения как фактор адаптации первоклассников при раздельном обучении в частной школе [Текст]: дис.... канд. псих. наук: 19.00.07 / Рогач Марина Сергеевна. – М., 2014. – 184 с.

64. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2011. – 713 с.

65. Свищева, И.К. Основы коррекционной работы с семьей [Электронный ресурс] / И.К. Свищева. – Режим доступа:

<http://pegas.bsu.edu.ru/course/view.php?id=8145>. – Загл. с экрана.

66. Силаева, Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования [Текст] / Е.Г. Силаева. – М.: Академия, 2012. – 192 с.

67. Симонова, Л.Б. Конструктивные родительско-детские отношения как фактор позитивного взаимодействия в семье [Текст] / Л.Б. Симонова // Грани познания. – 2014. – № 7. – С. 54-56.

68. Синягина, Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений семьей [Текст] / Н.Ю. Синягина. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 96 с.

69. Солдатова, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с девиантным поведением в детском оздоровительном лагере [Текст] / С.В. Солдатова. – Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2013. – 127 с.

70. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья [Текст] / А.С. Спиваковская. – М.: ЭКСМО, 2011. – 464 с.

71. Статистика и аналитика: статистика за 2003-2014 гг. [Электронный ресурс] // Официальный сайт МВД России. – Режим доступа: <http://mvd.ru/Deljatelnost/statistics/reports>. – Загл. с экрана.

72. Статистика и аналитика: статистика за 2008-2014 гг. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. – Режим доступа: <http://mvd.ru/Deljatelnost/statistics/reports>. – Загл. с экрана.

73. Столин, В.В. Общая психодиагностика [Текст] / В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2013. – 440 с.

74. Сухарев, А.Я. Большой юридический словарь [Текст] / А.Я. Сухарев. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 858 с.

75. Сырвачева, Л.А. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей младшего дошкольного возраста с перинатальным поражением ЦНС [Текст] / Л.А. Сырвачева, Л.П. Уфимцева. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. – 316 с.

76. Телина, И.А. Социально-педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних [Текст] / И.А. Телина. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 134 с.
77. Телина, И.А. Социальный педагог в школе [Текст] / И.А. Телина. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 265 с.
78. Тюнина, М.Б. Роль семьи в коррекционно-развивающем обучении и воспитании ребенка с речевыми нарушениями [Текст] / М.Б. Тюнина // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – Липецк, 2013. – № 3. – С. 66-70.
79. Усова, Е.Б. Психология девиантного поведения [Текст] / Е.Б. Усова. – Мн.: Изд-во МИУ, 2010. – 180 с.
80. Чечет, В.В. Теория и практика социально-педагогической работы с семьей [Текст] / В.В. Чечет. – Мн.: Изд-во БГПУ им. М. Танка, 2016. – 180 с.
81. Чистякова, М.И. Психогимнастика [Текст] / М.И. Чистякова. – М.: Просвещение, 2011. – 208 с.
82. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2010. – 656 с.
83. Янишевская, И.А. Исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и личностных особенностей детей с нарушением речи [Текст] / И.А. Янишевская // Вестник КАСУ. – 2010. – № 5. – С. 150-158.

