

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное**  
**учреждение высшего образования**  
**ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Факультет  
педагогики, психологии и  
социальных наук

Кафедра  
«Теория и практика социальной  
работы»

Направление подготовки: 39.04.02 «Социальная работа»  
Магистерская программа: «История, методология и теория социальной  
работы»  
Форма обучения: очная

**МАГИСТЕРСКАЯ РАБОТА**  
**на тему**  
**«Психология и педагогика детства в структуре научного знания**  
**о социальной работе»**

Студент \_\_\_\_\_ Сидорова Арина Вячеславовна

Руководитель \_\_\_\_\_ Викторова Е.В.

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ Викторова Е.В.

*Работа допущена к защите* (протокол заседания кафедры от \_\_\_\_\_ №\_\_\_\_)

Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_ Лавренова Т.И.

*Работа защищена с отметкой* \_\_\_\_ (протокол заседания ГЭК от \_\_\_\_\_ №\_\_\_\_)

Секретарь ГЭК \_\_\_\_\_ Нестеренко О.Ю.

Пенза, 2021

## Содержание

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение.....                                                                                                      | 3  |
| Глава 1. Теоретические основы психологии и педагогики детства в структуре научного знания о социальной работе..... | 9  |
| 1.1. Теоретические подходы к определению детства в теории социальной работы.....                                   | 9  |
| 1.2. Феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований.....                                        | 16 |
| 1.3. Особенности применения психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей и детьми.....        | 26 |
| Глава 2. Реализация психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей и детьми.....                | 33 |
| 2.1. Модель психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми.....                         | 33 |
| 2.2. Психолого-педагогическое исследование проблем детства с позиции их социальной защиты.....                     | 44 |
| 2.3. Методы психолого-педагогического исследования мира детства в теории социальной работы.....                    | 51 |
| Заключение .....                                                                                                   | 62 |
| Список литературы .....                                                                                            | 69 |

## Введение

Мир детства представляет собой неотъемлемую часть образа жизни и культуры любого общества. Однако современное отношение в социально-гуманитарном знании к этому миру неоднозначно и противоречиво.

Детство следует понимать как сложный социальный, культурный, исторический феномен, характеризующий одну из стадий развития личности, оно выступает структурным элементом культуры и выполняет специфические функции, обеспечивающие его существование и воспроизводство в системе взаимодействия с другими социальными институтами, практиками, процессами, субъектами которых выступают дети и взрослые. Детство как социокультурный феномен определяет статус ребенка в роли активного деятеля и полноценного субъекта, соучастника процессов культурного творчества, имеющего собственный взгляд на мир, особый язык и стиль мышления, утверждающий его личностную позицию, полноправную с миром взрослых людей [29, с. 125].

Детство как объект научного познания входит одновременно в предметную область психологии, педагогики, социологии, социальной работы, культурологии, философии, и других наук, каждая из которых рассматривает отдельные аспекты отношений ребенка с миром взрослых, понимание им самого себя, осознание своего места в мире, приобщение к общественным нормам поведения, переживание возрастных этапов личностного роста.

В контексте рассматриваемой нами темы принципиально важное значение имеет специфика понимания мира детства в рамках теории социальной работы.

В настоящее время существуют различные направления социальной работы с детьми, которые предполагают, с точки зрения их содержания, соответствующее научное обоснование и интерпретацию в теории социальной работы.

В связи с этим в настоящее время в отечественной теории социальной работы проявляется устойчивый интерес к проблеме структурирования научно-теоретического знания практической социальной работы с детьми и понимания педагогики и психологии детства как возможной теоретико-методологической основы такого знания. Сегодня становится очевидным то, что успех и эффективность социальной работы напрямую зависит от уровня ее психолого-педагогического обеспечения.

Особенно это проявляется в социальной работе с семьей, оказавшейся в жизненно трудной ситуации, то есть с проблемными семьями, к числу которых с полным основанием сегодня относится большинство российских семей [52, с. 15].

В связи с этим одним из ключевых направлений диссертационного исследования является определение психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей, как основы благополучного детства. Благополучное детство априори возможно только в благополучной семье. Эта аксиома не нуждается в особом доказательстве, как и то, что благополучная семья имеет больше шансов стать распространенной формой семьи в благополучном обществе [17, с. 64].

В настоящее время проблема социального благополучия детей стоит особенно остро, в связи с тем, что значительная часть семей не способна создавать условия для нормального развития, гармоничного воспитания ребенка, а также не выполняет функции социализации и первичного социального контроля, что создает предпосылки для роста числа дезадаптированных детей, склонных к разным формам девиантного поведения [19, с. 3].

Теория социальной работы исходит из понимания такого факта, что дети как наиболее уязвимая часть социума требуют особого внимания со стороны государства и общества и должны стать особым объектом социальной заботы и защиты.

Социальная защита детства составляет основы социального благополучия детей и включает себя вопросы социального обеспечения, оказания материальной и финансовой помощи, комплекс мероприятий со стороны социальных служб детства. Ведущим аспектом социальной защиты детства следует считать всесторонний учет интересов детей в условиях социально-экономических трудностей; особое значение имеет помощь социально не защищенным детям и детям группы риска. В связи с этим возрастает роль субъектов социальной защиты разного уровня, призванных обеспечивать сохранение прав несовершеннолетних, всестороннюю социально-психолого-педагогическую помощь и поддержку [42, с. 21].

Анализ различных точек зрения на сущность социальной работы с семьей и детьми позволил сделать вывод о том, что психолого-педагогический компонент является ключевым в деятельности специалиста по социальной работе. Данный компонент выступает одним из стимуляторов развития собственного потенциала семьи, а также сдерживающим фактором развития ее девиантности любого происхождения [50, с. 574-575].

Научный интерес к психолого-педагогическому обеспечению социальной работы с детьми, формирующей теоретико-методическую и практическую основу работы по воспитанию и развитию детей, объясняется тем, что она, являясь видом профессиональной деятельности, обеспечивает на функционально-прикладном уровне необходимую психолого-педагогическую направленность процессу воспитания и развития ребенка.

Мы исходим из того, что психолого-педагогический компонент в социальной работе с детьми содействует своими способами и средствами решению проблем межличностных отношений, успешному взаимодействию личности ребенка с социальной средой, учитывая при этом ценностные ориентации, которые формирует семья, образовательные учреждения, социокультурная среда на основе профессионального воздействия специалиста по социальной работе на личность ребенка как субъекта самосовершенствования и саморазвития [49, с. 133].

Для определения места и роли психолого-педагогического компонента в структуре социальной работы с детьми важным представляется видение ее трех основных составляющих: защита социальных прав и свобод семьи; социализация членов семьи; а также социальная поддержка семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. И если в первой составляющей психолого-педагогический компонент интегрирован в общей системе профессионального общения, то в социализации он проявляется в виде социального воспитания, а в социальной поддержке в виде психолого-педагогической помощи, одновременно являющейся неотъемлемым атрибутом других видов помощи, закрепляющей воспитательный эффект в семье [52, с. 18].

Эффективность решения задач психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми предполагает наличие (разработку) соответствующих теоретико-методологических основ его собственного развития.

Таким образом, междисциплинарный подход в исследовании социальной работы с детьми предполагает актуализацию в деятельности специалиста по социальной работе психолого-педагогического компонента, основу которого составляют: нормы, принципы и способы межличностного общения специалиста с семьей и детьми, а также методы изучения, методы воспитания и обучения [52, с. 17].

Изучением проблем определения теоретических подходов к исследованию детства и его возрастных границ занимались такие исследователи как А.А. Бесчасная, Л.В. Гражданкина, И.И. Елисеева, И.С. Кон, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин и др

Феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований представлен в трудах С.А. Ганиной, Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, С.И. Гессена, И.Д. Демаковой, Я. Корчака, А. Маслоу, Г. Олпорта, Н.И. Пирогова и др.

Исследованием психолого-педагогического компонента детства в целом и социальной работе в частности занимались такие ученые как В.С. Торохтий, Е.И. Холостова, Н.И. Мазурчук, Н.В. Мартынова, Л.П. Панова, Н.А. Плугина и др.

А.П. Бабченко, П.Д. Павленок, Т.Н. Поддубная, В.Б. Тасеев и др. в своих трудах исследовали особенности социальной защиты детства.

М.М. Арутюнян, В.Б. Пагиев, В.И. Жуков, Е.Н. Коломасова, Д.А. Бистяйкина, Л.П. Кузнецова и др. рассматривали особенности применения методов психолого-педагогического исследования мира детства.

Таким образом, целью магистерской диссертации является выявление основных компонентов психологии и педагогики детства в структуре научного знания о социальной работе.

Задачи исследования:

1. изучить теоретические подходы к определению детства в теории социальной работы;
2. рассмотреть феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований;
3. выявить особенности применения психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей и детьми;
4. определить основные компоненты модели психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми;
5. рассмотреть психолого-педагогическое исследование проблем детства с позиции их социальной защиты;
6. осуществить теоретический анализ методов психолого-педагогического исследования мира детства в теории социальной работы.

Объектом исследования является научное знание о социальной работе.

Предмет исследования — реализация психолого-педагогического компонента в научном знании о социальной работе.

Гипотеза: психолого-педагогический компонент является ключевым в научном знании о социальной работе, определяющим эффективность практической социальной работы с детьми и семьей.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых гипотез использован комплекс методов теоретического исследования: анализ, обобщение, сравнение, сопоставление, синтез и другие методы.

## Глава 1. Теоретические основы психологии и педагогики детства в структуре научного знания о социальной работе

### 1.1. Теоретические подходы к определению детства в теории социальной работы

Детство – это период становления ребенка полноценным членом общества, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и психологической зрелости, где происходит развитие, изменение, обучение. Оно вписывается как в историческое время, так и в пространство: семью, школу, город, село, общество в целом. Имея свои границы, оно является и изменяющейся категорией. Ребенок активно осваивает жизненное пространство, моделируя себя в социуме [43, с. 2].

Дети и детство в качестве объектов исследования рассматриваются многими научными дисциплинами. Этим объясняется неоднозначность определения возрастного периода детства. Междисциплинарный характер исследовательской области социальной работы успешно сочетает в себе определение детства, данные различными отраслями научного знания, с учетом социальной специфики изучения детей и детства [6, с. 151].

Сегодня достижение социальной зрелости и самостоятельности у юного населения происходит на разных этапах жизни у разных индивидов по ряду причин. Это и психофизиологические, и социально-экономические, и социокультурные причины. Поэтому «зависимое» детство и состояние инфантильности у молодых людей может продолжаться до довольно позднего времени (по разным источникам от 22 до 30 лет) [15, с. 383].

Таким образом, в рамках нашего диссертационного исследования необходимо определить не только значение и предназначение понятия детства, но и его возрастные границы с целью продуктивности и результативности исследований мира детства в теории социальной работы.

В современной науке понятие и феномен возраста и возрастной периодизации многогранно и нередко противоречиво. Наиболее полно и

комплексно проанализировал данное понятие детства И. Кон. Ученый выделил три системы отсчета в понимании представлений о возрасте [22, с. 74].

Первая система отсчета – это индивидуальное развитие. В рамках данной системы исследователь выделяет биологический, социальный и психический возрасты.

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста.

Психический возраст определяется путем соотнесения уровня психического развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомо-комплексом.

Социальный возраст индивида измеряется путем соотнесения уровня его социального развития (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников. Также социальный возраст оценивается по степени соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам.

Данные категории понятия возраста подразумевают объективное, внешнее измерение. Кроме того, существует также субъективный, переживаемый возраст личности, имеющий внутреннюю систему отсчета; речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Вторая система отсчета – социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества, описываемые в таких терминах, как «возрастная стратификация», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколения», «кагортные различия».

Третья система отсчета – возрастной символизм, то есть отражение возрастных процессов и свойств в культуре, то, как их воспринимают и

символизируют представители разных социально-экономических и этнических общностей и групп («возрастные обряды», «возрастные стереотипы» и т. п.). [22, с. 75-76]

Таким образом, для определения возрастных границ того или иного периода жизни человека, в данном случае детства, целесообразно пытаться учесть все перечисленные трактовки представлений о возрасте. Хотя и этот подход не является универсальным, так как всегда присутствует фактор индивидуальности, который создает определенный процент погрешности в общей теории.

Прежде чем определить возрастные границы детского возраста, необходимо определить тот смысл и значение, которым мы наделяем ребенка и детство.

Весь ход истории и развития человечества и науки подводит большинство исследователей к выводу, что детский возраст характеризуется психофизиологическим развитием и формированием, развитием психических процессов, усвоением и соблюдением культурных и социальных норм общежития в человеческом обществе. Это период начала формирования мировоззрения и отношения к окружающему миру и людям. В результате подобных преобразований в детском возрасте юный человек готовится к будущим взрослым ролям [8, с. 45] .

Исходя из этого тезиса, мы попытаемся определить начало и конец детства.

В настоящее время существует множество возрастных периодизаций и определений возрастных границ детства в различных науках, каждая из которых определяет их в соответствии со своими специфическими задачами исследования. В рамках нашего диссертационного исследования мы рассмотрим несколько основных подходов.

Анатомия и физиология в постнатальном онтогенезе человека определяют детский возраст до 13–14 лет, то есть до момента начала пубертатного периода. Если обратиться к педиатрии, целью которой является

лечение и профилактика заболеваний ребенка, то можно обнаружить, что человека в качестве ребенка она рассматривает от рождения до 15 лет. В рамках психологической науки существует два направления, которые дают относительно разные формальные границы детства. В детской психологии детство – это возрастной период от рождения до 7 лет. Данный возрастной предел ограничен семью годами, так как он считается кризисным, когда мышление ребенка переходит на более высокий уровень, способный к абстракции. В возрастной же психологии чаще всего детский возраст обозначен как период жизни от рождения до 12 лет, внутри которого выделяют несколько этапов.

Например, Грейс Крайг выделяет следующую периодизацию жизни:

- младенчество – от рождения до 2 лет;
- раннее детство – от 2 до 6 лет;
- среднее детство – от 6 до 12 лет;
- подростковый и юношеский возраст – от 12 до 20 лет;
- ранняя зрелость – 20–40 лет;
- средняя зрелость – 40–60 лет;
- поздняя зрелость – от 60 и дальше [25, с. 651].

В классификации, представленной Бромлей, «детство» охватывает три стадии:

- младенчество (от рождения до 18 месяцев),
- дошкольное детство (от 18 месяцев до 5 лет),
- раннее школьное детство (от 5 лет до 11–13 лет).
- а цикл «юность» подразделяется на две стадии: старшее школьное детство (от 11 до 15 лет), поздняя юность (от 15 до 21 года).

· После циклов «детство» и «юность» наступает цикл «зрелость» [44, с. 90].

Периодизация возраста отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.) находится в связи с

воспитательно-образовательной деятельностью, которую испытывает на себе ребенок:

- от рождения до 3 лет – ранний возраст,
- от 3 до 7 лет – дошкольный,
- от 7 до 18 лет – школьный и т.д.

Критериями для проведения возрастных границ выступали присутствие и участие ребенка в общественных воспитательно-образовательных учреждениях, которое строится на психических особенностях детей – принцип ведущей деятельности, ориентация на сенситивные периоды развития, этапы формирования абстрактно-логического мышления и т.д.

В психологическом словаре дано следующее определение: «Детство – термин, обозначающий начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста). Согласно принятой периодизации, детство охватывает младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1–3 года), дошкольный возраст (от 3 до 6–7 лет) и младший школьный возраст (от 6–7 до 10–11 лет)» [38, с. 99].

В собственно педагогических исследованиях границы детского возраста размыты, и определение их затруднено, так как подростковый возраст в одних исследованиях причисляют к детскому возрасту, а в других – мы встречаем его как начало юношества, молодости. Поэтому верхние возрастные границы детства в педагогике колеблются от 12 до 16 лет, до времени окончания средней школы. Согласно другому подходу критерием окончания детства выступает завершение профессионального образования – возраст 21–23 года [35, с. 12].

В международной практике (по классификации ЮНИСЕФ) к детям относят все население до 18 лет. В Конвенции ООН о правах ребенка, принятой в 1989 году, дано следующее определение: «Ребенком является каждое человеческое существо до 18-летнего возраста, если по закону, применяемому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее» [15, с. 95].

Федеральный Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», принятый в июле 1998 года, подтвердил именно эти границы детского возраста [1].

Таким образом, среди большинства исследователей в различных областях знания отсутствует единое представление о хронологических границах детства.

В целом в теории социальной работы можно определить детство как начальный период формирования личности и гражданина общества. Формирование происходит на биологическом, психологическом и социальном уровнях. Это период активного развития и «прогресса» человека.

Таким образом, возрастной период детства можно определить в двух плоскостях.

1. Критерием определения возрастных границ, а именно – окончание детского возраста, может являться наступление социальной зрелости, сопровождаемая экономической независимостью, что в общем позволяет реально включиться во взрослую жизнь. Данный подход достаточно обширный и многофакторный, так как в его рамках мы сталкиваемся с двумя вариациями:

- когда возникает «детство в детстве» в случае затянувшегося образования, социализации и отсутствием объективных возможностей оторваться из родительской семьи;

- «взрослость в детстве», которое появляется в результате раннего вынужденного участия ребенка в экономической жизни общества. Поэтому согласно данному критерию детство может продолжаться и до 25–30 лет, и, наоборот, закончиться значительно раньше 18 лет. Данный подход позволяет ученым проявлять гибкость в определении возрастных границ объекта в зависимости от исследовательских задач [6, с. 155].

2. Детство в абсолютном его понимании, которое, по мнению большинства специалистов, является детством в полном смысле этого слова. Возрастные границы (верхнюю планку) можно определить с помощью

абстрактного наложения всех вышеперечисленных периодизаций и нахождения такой максимально высокой возрастной границы, которая присутствует во всех теориях. Следовательно, период окончания детства в его буквальном и узком значении – это 12 лет.

Таким образом, возрастные границы детства обусловлены историческими, экономическими, социальными и культурными факторами, которые предполагают варьирование верхней границы детского периода.

Определение возраста детства в теории социальной работы, как нам кажется, должно находиться в плоскости совпадений всех имеющихся взглядов на этот вопрос. Поэтому учитывая данные медико-биологических, психологических, педагогических, правовых и многих других наук, строго говоря, детство – это период жизни человека от рождения до 12 лет, т.е. до начала формирования мировоззрения и появления возможностей выполнения общественно необходимой деятельности, подверженной самоконтролю и ответственности.

Таким образом, мы определили, что понятие детства является междисциплинарным. В целом детство определяется как период становления ребенка полноценным членом общества, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и психолого-педагогической зрелости, где происходит развитие, изменение, обучение. В рамках данного параграфа нами были рассмотрены некоторые теоретические подходы к определению детства и основные возрастные периодизации и границы детства, каждая из которых определяет их в соответствии со своими специфическими задачами исследования.

## 1.2. Феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований

Научное исследование проблем детства не представляется возможным без изучения его истории. Детство – традиционный и один из наиболее важных предметов социального историко-антропологического изучения культур прошлого и настоящего. Оно представляет собой проблему, решение которой лежит в сфере междисциплинарных исследований [11, с. 34].

Осмысление детства как ценностного феномена в контексте сравнительно-исторического изучения предполагает углубленный анализ всех характеристик детства.

Многие отечественные и зарубежные ученые определяют Новое время (XVII–XVIII вв.) как период появления нового образа детства, ростом интереса к ребенку в сферах образования и культуры.

Значительную роль в восприятии феномена детства сыграло произведение Ж.-Ж. Руссо «О воспитании». В его произведении прослеживаются истоки гуманного подхода к детству, который впервые открывает период детства как самобытный этап человеческой жизни. Руссо первым обратил внимание на то, что его современники не знают детства, поэтому в ребенке ищут взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым [11, с. 34].

С. И. Гессен, исследуя идеалы свободного образования, отмечает, что Ж.-Ж. Руссо в парадоксальной формуле «уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя», выразил классическую мысль всей последующей педагогики, что находит свое отражение в настоящее время в развитии личностно-ориентированной педагогики как науки свободы и гуманности [12, с. 30].

Настоящий научный интерес к проблемам детства возник в середине XIX в., когда именно педагогика и психология занялись проблемами детского развития. Интерес к изучению детского возраста в это время был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч. Дарвина возникла

детская психология как отдельная отрасль психологической науки. Впоследствии новые психологические концепции строились на основании законов детского развития.

В дальнейшем появляется множество исследований, которые проводятся в форме наблюдения за развитием ребенка, факторов наследственности, а также формируются точные научные знания о психическом развитии ребенка.

3. Фрейд впервые отметил, что раннее детство, его впечатления, его опыт имеют действительно огромное влияние в жизни человека, и ставит связь с тем, что именно в раннем детстве формируются те «комплексы», которые образуют в подсознательной сфере исходную точку будущих невротических симптомов. Детство как бы связано этими комплексами, мы не можем вспоминать детство в подробностях, потому что все в наших воспоминаниях окрашено чувствами, которые были и в свое время вытеснены из души. В забывании детских переживаний З. Фрейд видит ключ к пониманию тех амнезий, которые лежат в образовании всех невротических симптомов человека. Детские воспоминания индивидов приобретают, как правило, значение «воспоминаний покрывающих» и приобретают при этом замечательную аналогию с воспоминаниями детства народов, закрепленных в сказаниях и мифах [12, с. 33].

Важнейшим этапом в развитии психоаналитического направления явилось появление теорий учеников и последователей З. Фрейда, которые расширили, пересмотрели и отошли от классического подхода к пониманию личности. Э. Эриксон существенно отступает от позиций классического психоанализа в понимании природы личности и детерминант ее развития. Им была разработана эпигенетическая теория развития личности. Рассматривая проблему отношений «детство и общество», ученый анализирует зарождение в психоаналитической практике и теории понимания длительного неравенства ребенка и взрослого как одного из фактов существования, которому «способствует эксплуатируемость, равно как и развитие технической и культурной виртуозности человеческой жизни» [58, с. 310]. Понимание

развития ребенка в пространстве и времени культуры строится на основе «взаимопроникновения биологического, культурного и психологического» [58, с. 96].

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования процесса формирования личности детей, обогатило детскую психологию многими важными фактами. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших фактов, как качественное своеобразие личности каждого ребенка, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа «Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что развитие личности ребенка останавливается уже в дошкольном возрасте, так как экспериментальные материалы показывали, что становление личности – это процесс, который происходит в течение всей жизни [10, 11, 12].

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний личности, также как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение ребенка [11, 12].

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к возникновению гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х гг., строилось на основе философской школы экзистенциализма. Большое влияние на формирование методологических принципов этого направления оказали и работы Олпорта и А. Маслоу.

Одним из главных постулатов теории Олпорта, изложенных им в книге «Личность: психологическая интерпретация» (1937), было положение о том, что личность представляет собой открытую и саморазвивающуюся систему. Он исходил из того, что человек – прежде всего социальное, а не

биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, обществом. Отсюда его резкое неприятие положения психоанализа об антагонистических, враждебных отношениях между личностью и обществом. Утверждая, что «личность – это открытая система», он как бы подчеркивал значение окружающего для ее развития, открытость человека для контактов и влияния внешнего мира. При этом Олпорт утверждал, что это общение личности с обществом представляет собой стремление не к уравниванию со средой, взаимообщению, взаимодействию [34, с. 82-83].

Особенно большое внимание на проблему развития личности обращал А. Маслоу. Одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, а наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно грозит смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т. е. к самоактуализации, есть основа развития и человека и общества [32].

Теоретические положения Олпорта и Маслоу были применены к анализу процесса формирования личности ребенка К. Роджерсом. Говоря о структуре «Я», Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его Самость выражается в самооценке, которая отражает истинную суть данной личности, ее «Я». У маленьких детей эта самооценка бессознательна и представляет собой скорее самоощущение. Тем не менее, уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду – интересы, профессию, общение с определенными людьми и т. д. В более

старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления, способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно на основе самооценки, оно выражает истинную суть личности, ее способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты своей деятельности дают ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других, и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная Самость соответствуют друг другу, приводя к полной конгруэнтности [11, с. 37].

Оценивая гуманистические теории детского развития, необходимо отметить, что в них впервые было обращено внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для саморазвития и самосовершенствования детей.

Шведский педагог Э. Кей в 1900 году выразила надежду на то, что новое столетие станет веком ребенка – интересы и потребности детей займут должное место и смогут воплотиться в жизнь. Ее книга «Век ребенка» казалась новой вехой в становлении свободного воспитания. Основную идею Э. Кей выразила формулой «исходя из ребенка». Она активно выступала за признание обществом, государством социальной важности материнских функций, оказание государственной помощи многодетным матерям, полный отказ от эксплуатации детского труда и самые широкие меры по охране материнства и детства [14, с. 16].

Представители экспериментальной педагогики начала (Мейман и В. А. Лай в Германии, Бине во Франции, Декорли в Бельгии, Торндайк в США) провели исследования, которые, позволили выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью определить то воспитательное воздействие, которому он должен быть подвержен. Основная

направленность экспериментальной педагогики – стремление найти средства воздействия на душу ребенка, которые бы с наибольшим эффектом применялись в целях воспитания.

Идея практической педагогики наиболее ярко воплотилась в деятельности Д. Дьюи. Одним из исходных положений прагматизма является представление о деятельной сущности человеческой личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта, активно приспосабливаясь к ней, здесь истиной является то, что полезно. Главная цель воспитания – способствовать самореализации личности в русле удовлетворения ее практических интересов. Для ее реализации необходимо создать условия, соответствующие детскому периоду развития ребенка, содействующие развитию навыков мыслительной деятельности с тем, чтобы дети сами могли решать вставшую перед ними проблему [14, с. 17].

Особое значение в утверждении ценности детства имеет педагогика Я. Корчака, в которой была признана абсолютная ценность детства. Я. Корчак был убежден в полноценности ребенка как человека и самооценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей и настоящей жизни. Исходный пункт педагогической концепции Корчака – ребенок как личность и его благо. Детство – это сама жизнь, поэтому Я. Корчак требует признания права ребенка на уважение, признания права на ошибки, непослушание, потому что ребенок – человек. Его работы в самый сложный исторический предвоенный период развития европейского общества были настоящей сенсацией в педагогической мысли, утверждавшей высшую ценность ребенка и его жизни в период детства [23, с. 112].

Теоретические и практические разработки гуманистического направления в русской педагогике и философии представлены в работах выдающихся деятелей просвещения П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. В это время в России была проведена крестьянская реформа. Отмена крепостного права существенно повлияла на

нравственный климат общества. В общественном мнении утвердилась мысль о равноправии всех людей, достоинстве личности человека, необходимости гуманного отношения друг к другу. Общее состояние научной и педагогической мысли оказало влияние на становление отечественной психологии развития. Распространение генетического принципа в науке создало возможность изучения основных ступеней развития человека, начиная с раннего детства. Изучение детства привлекло особое внимание исследователей по целому ряду причин: описывая процесс психического развития человека в первые годы жизни, ученые пытались понять тенденции его биологического и социального созревания, историю его умственного развития, разобраться в психологии взрослого человека. Особые надежды на познание детства возлагала общественность на педагогику, было признано, что без знания закономерностей детского развития невозможно совершенствовать педагогическую практику [10, 184].

Педагог-философ К.Д. Ушинский впервые объединил в педагогике достижения антропологических наук и осуществил педагогический синтез научных знаний о человеке, кардинально менявший традиционные взгляды на задачи и содержание педагогики. К.Д. Ушинский впервые в России попытался создать обобщенный труд о природе человека, его физиологии, психических процессах, душевных чувствах и духовных особенностях, который бы способствовал тщательному изучению личности воспитанника. Существенно новым для отечественной педагогики того времени было положение о том, что ребенка нужно понимать и не нарушать гармонию его детского мира. [39, с. 97-98].

Антропоцентрированная педагогика Н.И. Пирогова обращается к внутренней природе ребенка, отмечает его чистоту и своеобразие, стремится пробудить его собственные силы. Данные идеи принципиально близки смыслу современного личностно-ориентированного образования, раскрывающемуся в отношении к ребенку как субъекту жизни и помощи ему в разрешении жизненных проблем [39, с. 98].

Методологическим основанием для изучения периода детства как культурного феномена выступает мировоззрение, выработанное гуманистической философией серебряного века (В. Соловьев, С. Н. Гессен, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Ф. М. Достоевский, Лосский, В. В. Розанов, П. Флоренский, С. Франк, Л. Шестов и др.). Это мировоззрение находит свое развитие в педагогике, становлении новой парадигмы воспитания, воспринятой в начале XX в. не только русской, но и мировой педагогической мыслью. В русской постклассической педагогике были сформулированы принципы связи образования и культуры, целостности образовательного процесса, единства типа культурных впечатлений, поддержки индивидуальности, свободы и творчества, приоритета воспитания перед обучением и другие положения, которые раскрывают понимание образования культуросообразного процесса [11, 14].

Значительное влияние, в том числе и на межкультурное изучение феномена детства, оказала культурно-историческая концепция Л.С. Выготского о природе психики человека и ее развития. Исходным пунктом данной теории развития является идея о соотношении (различении) двух линий психического развития ребенка, соответствующих двум линиям филогенеза: биологическое и историческое, натуральное и культурное развитие поведения. Принципиальная новизна идеи Л.С. Выготского заключается в том, что в его понимании социальная среда, культура выступают не столько как условие или один из факторов развития, а скорее, как источник психического развития. Сущность культурного развития раскрывается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им [9, с. 45].

Д.Б. Эльконин с позиций культурно-исторической теории провел психологический анализ игры, выделив ее роль в процессе развития ребенка. Становление человеческого детства было неразрывно связано с развитием

труда, изменением характера его орудий. Именно от этого процесса зависело появление условий, породивших детскую игру. Благодаря особому воспроизведению отношений между людьми данного общества ребенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в том числе и трудовой [57, с. 7-13].

На современном этапе развития общества, в контексте гуманистической модели культуросообразного типа, приоритетными ценностями и целями являются воспитание духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активности, ответственного за свои деяния перед обществом.

Идеи свободы, творчества и детства становятся центральными в теории воспитания. Современная педагогическая наука интегрирует достижения отечественной философской мысли и воссоздает само мыслительное пространство понимания образования, его сущности как части культуры.

Концепция детства, по мнению Е.В. Бондаревской, основывается на необходимости осмысления мира детства как культурно-педагогического явления, становления представления о гуманистической стратегии и тактики построения диалога мира детства и мира взрослых. Исключительно важна позиция, которую взрослый занимает по отношению к детям в целом, – это позиция посредника между культурой и развивающейся личностью. Однако выполняя свою посредническую роль, взрослый занимает совершенно определенную позицию – ведущего, организующего, обучающего – и практически относится к ребенку как объекту воздействия, а не субъекту отношений. Развитие человеческой цивилизации приводит к постоянному усложнению всей системы многоплановых человеческих отношений, где проблема взаимодействия взрослых и детей приобретает особую остроту и значимость. Важно переосмысление позиции отношений мира взрослых к детству не как к сообществу детей разных возрастов за рубежом взрослого мира (которых надо растить, воспитывать и обучать), а как субъекту взаимодействия, как к особому состоянию, которое общество проходит в

своём постоянном воспроизводстве. Как общество воспринимает и воспитывает своих детей, является основной из главных характеристик культуры в целом, изменения в данном положении могут прояснить многие другие глубинные макросоциальные сдвиги. Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений [7, с. 47-50].

Таким образом, в рамках психологического подхода детство рассматривается как биосоциальное явление, начальный период онтогенеза (от рождения до подросткового возраста), период наиболее интенсивного психического развития, усвоения социально-исторического опыта, период, на протяжении которого закладывается фундамент мироощущения, мировосприятия ребенка.

В рамках педагогического подхода детство соотносится с образовательным и воспитательным пространством, а дети выступают как объекты и субъекты воспитательного воздействия.

Современное понимание детства отражает период формирования и развития важнейших функций организма ребенка, его социализации, становления как личности, в связи, с чем дети нуждаются в особой заботе и защите. Феномен детства понимается как целостное, интегративное, социокультурное явление, отношение к которому определяет адекватная социальная политика государства и ее практическая реализация на всех уровнях; это отношение социальных институтов (семьи, образования и т.д.) к детям через создание необходимых условий для индивидуального личностного развития, защиты прав каждого ребенка.

Таким образом, в рамках данного параграфа нами были рассмотрены основные компоненты детства в контексте педагогических и психологических исследований, которые позволят более комплексно исследовать применение психолого-педагогического компонента в социальной работе с детьми.

### 1.3. Особенности применения психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей и детьми

Специфика исследования мира детства в теории социальной работы связана, прежде всего, с его объектом или адресантом. В научной литературе по теме исследования существует точка зрения, что в поле профессиональной социальной работы с детьми попадает не любой ребенок, а тот, у которого есть проблемы, мешающие ему быть социально успешным, благополучным членом общества, развиваться при этом как личность, способная жить полноценной жизнью. Подобные проблемы характеризуются состоянием дезадаптированности ребенка, с которым он самостоятельно справиться не может [30, с. 23].

Дезадаптация представляет собой неспособность или невозможность индивида приспособливаться к условиям и требованиям социального окружения. Она обусловлена тем, что в наиболее значимые периоды личностного развития ребенок не сумел использовать механизмы адаптации, соответствующие характеру социальных влияний и отношений. Результат дезадаптации – нарушение равновесия в отношениях с социумом, искажение содержания целей, мотивов, ценностных ориентации, диффузия социальных ролей вплоть до принятия тех из них, которые не позволяют бесконфликтно решать проблемы, удовлетворять потребности («вор», «хулиган», «бродяга» и пр.) [55, с. 125].

Схематично категории дезадаптированных детей и подростков, имеющих общие истоки отклонений в поведении и развитии, можно представить следующим образом:

- трудновоспитуемые дети, имеющие близкий к норме уровень дезадаптации, который обусловлен особенностями темперамента, наличием легких дисфункций мозга, нарушением внимания, недостаточностью возрастного развития, особенностями социально-психологической и педагогической ситуации воспитания и развития;

- нервные дети, неспособные в силу возрастной незрелости эмоциональной сферы самостоятельно справляться с тяжелыми переживаниями, обусловленными их отношениями с родителями и другими значимыми для них взрослыми;

- «трудные» подростки, не умеющие решать свои проблемы социально приемлемым образом, характеризующиеся внутренними конфликтами, акцентуациями характера, неустойчивой эмоционально-волевой сферой, изменениями личности, которые под влиянием семейной обстановки, воспитания, ближайшего окружения становятся явно выраженными и со временем необратимыми;

- фрустрированные подростки, которым свойственны устойчивые формы саморазрушающего поведения, опасного для их здоровья (употребление наркотиков, алкоголизм), духовного и нравственного развития, будущего социального положения (прекращение учебы, бродяжничество), самого факта их существования (склонность к суициду, вызванная желанием избавиться от ощущения собственной ненужности, отсутствия смысла жизни);

- подростки-делинквенты, постоянно балансирующие на грани дозволенного и противоправного поведения, не соотносящегося с социально приемлемыми представлениями о добре и зле [55, с.127].

В специализированной литературе по теме исследования накоплен большой объем данных, свидетельствующих о том, что на формирование дезадаптации оказывают влияние следующие факторы:

- запущенность как следствие внешне неблагоприятных условий жизни и воспитания, недостатка внимания к ребенку;

- депривация как результат полного отсутствия со стороны родителей теплых, близких отношений с ребенком, необходимых для его полноценного развития;

- фрустрация, обусловленная тем, что очень часто удовлетворению жизненно важных потребностей ребенка препятствуют непреодолимые трудности;

- внутренний конфликт, возникающий после первых тревожных факторов, определяющий формирование комплекса личностных проблем как препятствий для нормального мироощущения в сфере общения и деятельности, взаимоотношений с людьми [55, с.127].

Современные технологии оказания социальной помощи дезадаптированным детям основываются на следующих положениях:

- личностно ориентированный индивидуальный подход с оценкой ключевых семейных проблем ребенка, обучения, общения, сферы интересов, потребностей;

- разработка дифференцированных программ помощи и поддержки, коррекционных и реабилитационных программ, адекватных индивидуально-психологическим и возрастным особенностям детей и подростков;

- организация работы с ними в аспекте социальной педагогики, коррекционной и реабилитационной деятельности;

- разработка и создание целостной системы оказания социальной помощи семье, исключая изоляцию детей и подростков, в режиме комплексности.

Проблемы дезадаптации ребенка являются одним из основных показателей в психолого-педагогической работе и связаны с наличием у ребенка проблем, которые проявляются в нарушенном поведении или развитии ребенка. Психолого-педагогический компонент обеспечивает в социальной работе необходимые условия взаимодействия специалиста по социальной работе и ребенка (семьи). Данный компонент в социальной работе с семьей и детьми является стимулятором развития собственного потенциала семьи, а также способствует устранению дезадаптации ребенка или снижению остроты отклонений любых происхождений.

В основе социальной помощи ребенку лежит комплексная социальная работа с семьей, как основной составляющей благополучия ребенка.

Концепции психолого-педагогического сопровождения членов семьи в российской психологической науке получила свое развития в условиях зарождения гуманистического подхода к образованию [31, с. 146].

Необходимо подчеркнуть, что процесс применения психолого-педагогического компонента в работе с семьей, имеющей проблемы адаптации детей, предусматривает активные двусторонние действия как со стороны специалиста по социальной работе, так и со стороны самой семьи. Этот процесс реализуется на основе возникшей трудной жизненной ситуации, характеризующейся сложностями, он определяется устойчивыми и существенными связями, формирующими качественные изменения в развитии личностных характеристик всех членов семьи [31, с. 146].

По мнению Н.И. Мазурчук, психолого-педагогическая деятельность в социальной работе с семьей – это многогранная деятельность, осуществляемая с целью поддержки семьи, содействующая в получении различных видов помощи, предоставление рекомендаций, оказание помощи в развитии социально-психолого-педагогических навыков, позволяющих членам семьи преодолевать кризисы [28, с. 133].

Ряд авторов придерживается мнения, что психолого-педагогическое сопровождение членов семьи ориентировано на поддержание формирующихся процессов. Ключевая цель является открытие перспективных направлений для создания условий личного роста членов семьи, последовательный переход ранее недоступную область в силу проблемной ситуации. Важной сущностной стороной психолого-педагогического сопровождения является создание оптимальных условий для психологически благоприятного и комфортного перехода к самопомощи и взаимоподдержке [31, с. 146].

Психолого-педагогическая работа с семьей и детьми в обобщенном виде реализуется согласно следующим этапам:

- определение проблемной ситуации (поступление запроса, определение сущностной стороны проблемы, проведение диагностического исследования);

- анализ полученной информации (оценка ситуации, обсуждение возможных вариантов решения проблемы, анализ положительных и отрицательных моментов реализации намеченных действий);
- разработка плана сопровождения (определение последовательности действий, срока реализации, функциональных обязанностей участников процесса, рекомендаций для ребенка, родителей, специалистов);
- реализация разработанного плана сопровождения (включая исполнение рекомендаций для участников сопровождения);
- анализ и оценка достигнутых результатов сопровождения.

Как правило, психолого-педагогическое сопровождение семей выстраивается на основании четырех основных направлений – психодиагностического, коррекционно-развивающего, консультационного, просветительского и социально-диспетчерского.

Базовым традиционным направлением в психолого-педагогической работе выступает психодиагностическое, осуществляемое посредством приобретения комплексной информации относительно объекта сопровождения, проблемах и особенностях их проявления.

Не менее важным является коррекционно-развивающее направление, которое позволяет осуществлять решение задач семей-объектов сопровождения. Все это подразумевает решение выявленных задач субъекта сопровождения, обладающих индивидуальным характером. Посредством инструментов данного направления представляется важным формирование благоприятных условий для системного развития личности сопровождаемых членов семьи. При этом коррекция или развитие определены достигнутыми результатами психологической диагностики [18, с. 152].

Коррекционно-развивающей работе в ситуации психолого-педагогической работы необходимо соответствовать совокупности следующих критериев:

- свободную волю вовлечения в нее субъектов сопровождения (в данном случае учитываются не только желаемые результаты и

индивидуальные предпочтения участников процесса сопровождения, но и опора на социокультурную среду сопровождаемой семьи);

- регламентированность работы (соблюдение порядка, последовательности и преемственности в применяемых методах и формах коррекционно-развивающей работы);

В ходе реализации консультационного направления решаются такие задачи, как личностное самоопределение субъектов сопровождения. При решении данных задач деятельность специалиста по социальной работе направлена на оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении или установлении контакта с родителями; обучение субъектов сопровождения навыкам самоанализа и самопознания, использования своих психологических характеристик и возможностей для успешного взаимодействия; оказание психологической помощи членам семей. Результативность деятельности в рамках консультирования определяется в значительной мере необходимостью сформировать взаимоотношения доверительных отношений с семьями [31, с. 147].

Одним из основополагающих базовых направлений при реализации психолого-педагогического сопровождения семьи и детей является просвещение. В широком смысле цель образовательного процесса заключается в формировании психолого-педагогической компетентности в самых различных ситуациях. В процессе формирования данного направления специалист должен представить информацию об эффективных инструментах создания и совершенствования в отношениях «родитель – ребенок» и «родитель – родитель» в условиях равного сотрудничества; стать причиной создания и самоидентификации себя в качестве родителя; выявить направления трансформации ролевых позиций в рамках семьи [54, с. 54-55].

Образовательное направление реализуется посредством образовательной работы по формированию у родителей компетенций психолого-педагогической работы; знакомстве с многообразием инструментов положительных инструментов функционирования семьи. Тематическое

направление просветительской работы зависит от конкретной семейной ситуации, личностных особенностей членов семьи, содержания и особенностей протекания кризисных периодов, а также социальных процессов, происходящих в обществе.

Наряду с вышеперечисленными направлениями психолого-педагогического сопровождения выделяют еще одно, а именно социально-диспетчерское. Оно способствует получению сопровождаемыми субъектами социально-психологической поддержки, не входящей в функциональные обязанности специалиста по социальной работе. Стоит отметить, что социально-диспетчерское направление психолого-педагогического сопровождения осуществляется в таких случаях, когда проблемная ситуация требует привлечения внешних специалистов; сопровождающий специалист не обладает необходимыми знаниями и навыками, способствующими разрешению ситуации; предполагаемая деятельность выходит за рамки функциональных обязанностей сопровождающего специалиста [31, с. 148].

Размышляя о проблеме психолого-педагогической работы с семьей и детьми, имеющими проблемы с адаптацией мы пришли к выводу, что поиск инструментов психолого-педагогической поддержки зависит от задач, стоящих перед реализующими его специалистами, а также особенностей социокультурной среды – семьи.

Таким образом, психолого-педагогическая работа с семьей заключается в мобилизации ресурсов семьи и ее членов, обеспечивающих переход от помощи к самопомощи. В процессе сопровождения специалисты оказывают необходимое и достаточное воздействие. Исходя из этого, можно утверждать, что психолого-педагогическая поддержка семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, способствует полноценному и гармоничному развитию ребенка, обеспечению социально-психологического благополучия всех членов семьи, повышению уровня воспитательного потенциала родителей, а также восстановлению нарушенных семейных отношений.

## Глава 2. Реализация психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей и детьми

### 2.1. Модель психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми

Нарастающие темпы развития практики социальной работы с семьей и детьми сопровождаются повышением потребности специалистов, обладающих познаниями психолого-педагогических процессов, влияющих на развитие каждой отдельной личности в семье и управлении ими с целью активизации собственного потенциала семьи, нуждающейся в квалифицированной помощи.

Сегодня становится очевидным, что эффективное решение этой проблемы зависит от научно-методического сопровождения их профессиональной деятельности и связано с поиском оптимальной модели психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей в целом и социальной работы с детьми в частности.

В качестве примера рассмотрим теоретическую модель психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми, предложенную В.С. Торохтий. [52, с. 226].

Обоснование данной теоретической модели построено на решении ряда актуальных научных задач:

- определение основных элементов модели психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми;
- установление взаимозависимостей между элементами исследуемой модели;
- выявление значимых факторов реализации теоретической модели в сфере социальной поддержки семьи;
- разработка критериев и показателей оценки эффективности модели психолого-педагогического обеспечения в практике социальной работы с семьей.

В структуре модели психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми могут быть субмодели:

- субмодель «система имплицитных мер»;
- субмодель «специфическая деятельность в сфере социальных услуг»;
- субмодель «процесс восстановления (поддержания) собственного потенциала семьи».

Каждая из обозначенных субмоделей в свою очередь имеет свою структуру, позволяющую представлять ее целостное состояние и возможности отдельных ее сторон. Элементы этой структуры в своей совокупности совместимы в общей схеме функционирования модели, а значит, в ее содержание. Вместе с тем, они отражают свою специфичную сферу существования субмодели, в которой имеют место свои субъекты, объекты, способы и приемы достижения определенной (частной, промежуточной или конечной) цели. В силу этого каждая субмодель отражает целое направление технологии психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми.

Данные субмодели зависимы друг от друга, взаимно дополняются по содержанию. Одновременно субмодели существенно отличаются по форме, структуре и состоянию всего существования в общей схеме психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми.

Итак, более подробно рассмотрим каждую субмоделей.

Первая субмодель – психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей как «система имплицитных мер» (комплекс экстренной помощи) представляет собой социально обусловленную совокупность профессиональнозначимых элементов общего замысла решения проблемной ситуации семьи, нуждающейся в социальной помощи. В таком качестве психолого-педагогическое обеспечение предназначено для интенсификации профессиональной деятельности специалиста, работающего с семьей, оказавшейся в жизненно трудной ситуации.

Как любая социальная система, психолого-педагогическое обеспечение в виде «системы имплицитных мер» имеет свою структуру, которая обуславливается содержанием разновидностей социальной работы с семьей и характером особенностей, вызванных условиями ее выполнения и типологией самой семьи. Основными элементами системы имплицитных мер (экстренной помощи) являются:

- психолого-педагогический анализ актуальной проблемы социальной работы как вида профессиональной деятельности;
- психодиагностика семьи, условий ее проживания и уровня благополучия; прогнозирование возможных психолого-педагогических проблем семьи на различных стадиях ее жизнедеятельности или в изменяющихся условиях жизни;
- психолого-педагогическая помощь семье: родительский всеобуч, консультирование, поддержка, коррекция, семейная терапия, реабилитация;
- информационно-воспитательное сопровождение социальной поддержки семьи в обычной и экстремальной обстановке;
- моделирование, прогнозирование деятельности специалиста по предоставлению помощи семье, оказавшейся в жизненно трудных обстоятельствах;
- психологическая подготовка специалистов к профессиональной деятельности, общению;
- разработка и внедрение методик оценки, методов деятельности и общения, педагогических техник и технологий;
- профессиональный психологический отбор специалистов для социальной работы с семьей; обобщение и распространение опыта психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей за рубежом, инноваций в разработках специалистов других стран в социальной сфере.

Практика социальной работы с семьей в системе социальных учреждений, оказывающих помощь включает в себя следующие важные элементы:

- информационно-воспитательное сопровождение реабилитации семьи;
- информационно-психологическая защита семьи;
- изучение и учет национально-психологических и религиозных особенностей семей – объектов социальной работы;
- предупреждение и предотвращение возможного дезорганизующего поведения отдельных членов семьи;
- развитие воспитывающего воздействия во внутрисемейных отношениях и другие.

Система имплицитных мер реализуется различными социальными службами. Свое предназначение в отношении семей, остро нуждающихся в социальной поддержке, эти службы реализуют посредством различных видов и форм помощи. Это и центры психолого-педагогической помощи населению, и социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры социальной помощи семье и детям, психолого-педагогические консультации, службы «телефон доверия» и другие [52, с. 271].

Вторая субмодель – психолого-педагогическое обеспечение как «специфическая деятельность» в сфере человеческих отношений. Ее специфичность обуславливается обстоятельствами протекания самой деятельности – повышенное нервно-эмоциональное состояние объекта социальной поддержки, непроизвольно влияющее на действия ее субъекта; дефицит проблемной информации и времени на ее получение; общий психологический дискомфорт общения; новизна проблемной ситуации; неопределенность, а порой и непредсказуемость действий клиента, изменчивость обстановки и другие.

В связи с этим среди ученых, практиков социальной работы с семьей существует три типа суждений.

Первый – психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей и детьми является вполне самостоятельным видом профессиональной деятельности, сопровождающим деятельность социального работника в решении проблемных ситуаций семьи.

Второй – психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей является составной частью профессиональной деятельности специалиста по социальной работе с семьей.

Третий – психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей является неотъемлемой частью жизнедеятельности семьи, ставшей субъектом социальной работы по решению проблемных ситуаций, поддержанию и развитию собственного потенциала или по оказанию социальной поддержки другим семьям.

Все эти точки зрения значимы для практики социальной работы с семьей. В первом случае психолого-педагогическое обеспечение выходит за пределы сферы возможностей социального работника, оказывающего помощь семье и нуждающегося в дополнительных, предварительных операциях, создающих благоприятные условия для достижения целей его деятельности.

Второй тип психолого-педагогического обеспечения предполагает мобилизацию профессионального потенциала социального работника в экстремальной обстановке жизнедеятельности семьи. Он как бы усиливает интенсивность принятия решения специалистом на вариант социальной помощи семье.

Третий тип суждений более прагматичен, так как позволяет на более ранних стадиях работы специалиста с семьей включать ее в решение собственных проблем на интенсивной психолого-педагогической основе. Это соответствует важнейшим положениям концепции развития социального обслуживания населения в Российской Федерации о том, что социальная работа, осуществляемая профессионально подготовленными специалистами, направляется на оказание помощи человеку, семье или группе лиц, попавших в трудную для них жизненную ситуацию через информирование, диагностику, консультирование, педагогическую и психологическую поддержку, ориентирующую нуждающихся в помощи на собственную активность по разрешению трудных ситуаций и помогающих им в этом.

Как вид специфической деятельности, психолого-педагогическое обеспечение имеет свою структуру, важнейшим элементом которой являются цели, мотивы, способы и результат.

Среди многочисленных целей психолого-педагогического обеспечения следует выделить две группы целей.

Первая группа – непосредственные цели:

- создание условий для формирования психолого-педагогической устойчивости семьи к восприятию и преодолению жизненно трудных ситуаций;
- повышение потенциала формирующего воздействия семьи на своих членов (способности к их социализации).

Вторая группа — опосредованные цели:

- восстановление, поддержание психологического здоровья семьи;
- стимулирование способностей членов семьи к трансформации психолого-педагогических знаний в семейно-соседских отношениях, социальной среде.

Мотивация как система объединяет социально-значимые, профессиональные и личностные мотивы. К социально значимым мотивам относятся: любовь к людям, стремление преобразовать в лучшую сторону жизнь семей, свой микрорайон, город; гордость за свою страну и т.д. В числе профессиональных мотивов деятельности социального работника особо значимы: желание компетентно решать проблемы семьи, склонность к разумному риску, убежденность в целесообразности применяемых мер помощи семье, интерес к инновациям в практике социальной работы и другие.

Мотивация деятельности специалиста обуславливает выбор средств, способов, приемов реализации целей психолого-педагогического обеспечения. Сегодня наибольшее распространение получили: неформальное общение, диалог на равных, работа на дому (патронаж), разработка и внедрение различных социальных программ и методик, использование потенциала

социума, развитие института помощников социальных работников, целевые обследования, «паспортизация» семей и другие.

Содержание психолого-педагогического обеспечения как вида деятельности (т.е. его цели, мотивы, способы действий) обуславливается особенностями каждого уровня социальной работы с семьей: административного управления, менеджмента или работы персонала с клиентом (патронаж). Следует отметить, что на административном уровне в психолого-педагогическом обеспечении преобладает анализ условий жизни семей города, микрорайона, поселка: определение мер совершенствования деятельности социальных служб семьи и разработка новых структур, согласование действий различных ведомств, учреждений и обществ в удовлетворении социальных потребностей семей. Для менеджмента присущи разработка и апробация методик, техник, технологий решения актуальных проблем семьи; создание условий, влияющих на поведение через организационный психологический микроклимат; установление связи клиентов с источниками необходимых ресурсов и управление обеспечением этими услугами по времени. Уровень работы персонала с клиентом отличается проведением диагностических процедур, оценкой уровня сложности для семьи сложившейся обстановки и ее потенциальных возможностей по выходу из критического состояния непосредственным оказанием экстренной помощи семье в виде консультирования, содействия и создания благоприятных психолого-социальных и социально-педагогических условий семейного воспитания детей и их социализации, реализацией различных методик, техник и технологий работы с семьей.

Деятельность любого специалиста, реализующего цели психолого-педагогического обеспечения в сфере социальной защиты, социальной поддержки и преследующая в том числе цели социального воспитания воплощается в интегративном показателе – психологическом здоровье семьи. Оно в достаточной мере может служить и основным критерием оценки результата этой деятельности [52, с. 272].

Третья субмодель – психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей как «процесс восстановления (поддержания) собственного потенциала семьи». Это процесс динамичный, предельно гибкий и оперативный, непрерывный и, как правило, изначально полностью не заданный, а поэтому формирующийся и развивающийся по мере возрастания масштаба и сложности проблем, порождая при этом те или иные новые промежуточные задачи и результаты.

Основное содержание рассматриваемого процесса состоит в преобразовании психолого-педагогических знаний в собственный потенциал семьи. Как и любой процесс, психолого-педагогическое обеспечение обладает рядом свойств, основными из которых являются:

- научность – опора на всесторонне обоснованные данные теоретического поиска и практического применения опыта психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей в других условиях;
- активность – постоянное изучение изменений решаемой проблемы семьи и наращивание усилий в целях наступления необратимых перемен;
- адресность – учет особенностей каждой обслуживаемой семьи в выборе актуальных задач и конечного результата взаимодействия с ней специалиста;
- комплексность – возможность одновременного использования в отношении проблемы семьи, различных возможностей и условий;
- гибкость – способность оперативно переключиться на решение сопутствующих задач, изменять тактику их решения, к многовариантности действий, закрепляя положительное и эффективно приспосабливаться к изменениям обстановки;
- динамичность – готовность решать проблемы семьи «живьем» в конкретно сложившейся обстановке.

Установлено, что процесс преобразования психолого-педагогических знаний в собственный потенциал семьи протекает в четыре этапа. Каждому

этапу соответствуют определенные задачи психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей.

Первый этап – информационно-аналитический. Его характерной особенностью является составление банка данных об актуальных проблемах тех или иных типов семей, их структуре и возможных последствиях в жизнедеятельности семьи, ресурсах, возможностях и приемах их решения в создавшихся обстоятельствах. Важнейшей задачей психолого-педагогического обеспечения на этом этапе является исключение дефицита информации и выработка общего стратегического замысла действий специалиста. Основными задачами первого этапа являются: анализ психолого-педагогических особенностей социальной работы среди различных типов семей, ее возможностей по оказанию семье необходимой экстремальной помощи; оценка уровня сложности и характера психолого-педагогических проблем семьи; психолого-педагогический анализ условий проживания и уровня благополучия семьи.

Второй этап – прогностический. Для него характерно интенсивное формирование обоснованных суждений о возможных состояниях объекта в ближайшем и отдаленном будущем или об альтернативных путях его развития. Среди исходных данных прогнозирования выделяются три значимые переменные: актуальная проблема семьи, субъект деятельности индивидуального или группового свойства и факторы экстремальной обстановки. В итоге создается модель решения проблемной ситуации семьи. Среди задач этого этапа следует выделить: прогнозирование содержания и тенденций развития возможных психолого-педагогических проблем семьи на различных стадиях ее жизнедеятельности или в изменяющихся социально-экономических условиях жизни; моделирование, прогнозирование эффективности деятельности специалиста по оказанию помощи семье, оказавшейся в жизненно трудных обстоятельствах.

Третий этап – побудительно-сопроводительный. Он отличается особой динамичностью и эвристическим характером деятельности как специалиста по

социальной работе, так и членов семьи. Здесь придается особое значение не только стимулированию семьи в решении собственных проблем, но даже в большей мере готовности специалиста, его технико-методической оснащенности и способности в самом процессе взаимодействия составлять, видоизменять инструментарии своей деятельности, общения. Основное внимание на этом этапе концентрируется на целесообразности, полноте и качестве принимаемых мер. На этом этапе наиболее значимы: разработка и внедрение методик оценки различных явлений, методик и техник деятельности, общения; социализация (социальное воспитание) членов семьи в экстремальной обстановке; психологическая подготовка специалистов к последующей деятельности, общению.

Четвертый этап – восстановительно-реабилитационный. Это этап активного включения семьи в решение собственных проблем и освоение членами семьи техник, технологий восстановления и поддержания жизненного потенциала самой семьи. Нередко вся семья или отдельные ее члены становятся субъектами обеспечения необратимости позитивных тенденций в их жизнедеятельности. На этом этапе укрепляется и потенциал социальной работы, а именно проверяется и совершенствуется надежность диагностических методик соответствие специалистов своему предназначению, дальнейшее совершенствование их профессионализма. Главное достоинство этого этапа – это восстановление фонового уровня психологического здоровья семьи. К числу важнейших на этом этапе относятся задачи: диагностика семей, подвергшихся воздействию стрессогенных факторов; восстановление утраченных функций психического здоровья клиентов и психологического здоровья семьи; проведение психолого-педагогической реабилитации остаточных явлений; обучение приемам самонастройки и саморегуляции [52, с. 276].

Каждая из рассмотренных частей модели психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми представляет собой сложное образование, обладающее множеством внутренних связей и внешних

взаимозависимостей, в итоге определяющих активность и дееспособность всей модели.

Таким образом, рассмотренная модель психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей позволяет сделать вывод, что в условиях социально-экономических изменений появляется потребность в повышенном внимании к психолого-педагогическим проблемам семьи, решение которых возможно только путем познания теории и практики психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей.

В практике психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми представляется в виде теоретической модели, основными элементами которой являются субмодель «система имплицитных мер» (комплекс экстренной помощи семье), субмодель «специфическая деятельность в сфере социальных услуг», субмодель «процесс восстановления собственного потенциала семьи».

В настоящее время, очевидно, что данная модель инициирует новые подходы, творчество, научные поиски особенно в диагностике, моделировании и прогнозировании состояния объекта социальной работы с семьей и детьми.

Отличительной особенностью современной практики психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей является ее опережающий характер развития относительно разработки ее научных основ. Сегодня деятельность специалиста нацелена не только на текущий, формально-производственный результат того или иного вида социальной помощи, оказанной проблемной семье, но в большей степени, на развитие ее способностей собственными силами справиться с экстремальной ситуацией.

## 2.2. Психолого-педагогическое исследование проблем детства с позиции их социальной защиты

Детальный подход к определению детства, а также основных его компонентов, позволил установить, что в различных отраслях знания понятие детства трактуется по-разному, что порождает трудности при комплексном психолого-педагогическом исследовании проблем детей с позиций их социальной защиты. Предметом изучения являются не дети, а определенные стороны их жизнедеятельности, тем самым разрозненность информации не позволяет воссоздать целостную картину феномена детства.

С учетом специфики исследования, опираясь на проведенный анализ феномена детства в первой главе будем придерживаться следующей трактовки понятия детства.

Под детством будем понимать период формирования и развития важнейших функций организма ребенка, его социализации, становления как личности (происходит активное усвоение знаний, навыков, умений, ценностей, социального опыта), а поэтому нуждающийся в особой социальной заботе и помощи.

Феномен детства понимается нами как целостное, интегративное социокультурное явление, отношение к которому определяет адекватная социальная политика государства и ее практическая реализация на всех уровнях; это отношение социальных институтов к детям через создание необходимых условий для индивидуального личностного развития, защиты прав каждого ребенка [4, с. 136].

Социальная защита детства в контексте концепции психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей в целом и социальной работы с детьми в частности определяется как осуществляемые обществом и его официальными структурами организационные, правовые, социально-экономические, социально-медицинские, а также психолого-педагогические мероприятия по обеспечению гарантированных условий

жизни, поддержания жизнеобеспечения и гармоничного развития ребенка. Психолого-педагогические аспекты социальной защиты заключаются в обеспечении социальной защищенности мира детства, удовлетворении потребностей и интересов каждого ребенка, содействии его социализации и оптимальной жизнедеятельности средствами психологии и педагогики в том числе. Главной методологией социальной защиты детства является гуманистическая обусловленность данного процесса, направленная на создание условий для полноценного личностного развития, базирующаяся на ценностно-смысловом единстве действий социального работника и ребенка, ориентиром которого является ребенок [4, с. 137].

В настоящее время понятие социальной защиты детства, с одной стороны, прочно вошло в профессиональный лексикон специалиста по социальной работе, но, с другой стороны, точно не определены концептуальные подходы к проблеме социальной защиты детства, а также единство точек зрения при определении ее содержания, форм и методов [42, с. 21; 51, с. 57].

В наиболее общем смысле «социальная защита детства» является компонентом социальной защиты населения, которая определяется как «комплекс экономических, социальных и правовых мер, а также совокупность институтов, обеспечивающих всем гражданам равные возможности для поддержания определенного уровня жизни, а также поддержку отдельных социальных групп населения». В российском законодательстве, научной литературе имеются различные точки зрения на само понятие «защита детства», нередко отождествляющие его с родственными категориями «правовая защита ребенка», «охрана прав ребенка», «социальная защита детства» [42, с. 21].

Сущность социальной защиты детства состоит в том, чтобы с помощью организационных, правовых, финансово-экономических, социально-психологических, организационных и правовых средств, форм и методов

осуществлять поддержку и помощь ребенку с целью удовлетворения его потребностей и интересов.

При этом социальная защита детства рассматривается в широком и узком смыслах слова. В широком смысле слова – как комплекс мероприятий, направленный на защиту всех детей независимо от их происхождения, благополучия родителей и условий жизнедеятельности. В узком смысле слова неоспорим принцип дифференцированного подхода к различным категориям детей и семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [42, с. 22].

По словам Е.М.Рыбинского, социальная защита детства – это одно из направлений социальной политики государства; суть ее заключается в преодолении негативных тенденций и стабилизации положения детей, в формировании позитивных изменений отношения государства и общества к детям, в создании реальных предпосылок для дальнейшей положительной динамики процессов жизнедеятельности детей.

Ученый выводит задачи в области социальной защиты детства как одного из приоритетных направлений социальной политики государства:

- о во-первых, создание необходимых материальных предпосылок жизнеобеспечения детей;
- о во-вторых, укрепление законодательной базы по защите прав ребенка;
- о в-третьих, разработка системы адресной финансовой поддержки нуждающимся семьям;
- о в-четвертых, обеспечение социализации и воспитания, образования и развития детей;
- о в-пятых, обеспечение безопасного материнства и охраны здоровья детей;
- о в-шестых, поддержка семьи как естественной среды обитания несовершеннолетних детей и улучшения организации отдыха и питания детей;
- о в-седьмых, осуществление специальных психолого-педагогических мер по поддержке детей, находящихся в особо трудных условиях и т.д. [46, с. 84-85.].

П.Д.Павленок рассматривает основы системы защиты детства, выделяя такие, как:

- о правовая база (международное законодательство, российские государственные законы, местные положения, инструкции, методики);
- о педагогическая база (организация и совершенствование образовательной системы в интересах социализации детей);
- о психологическая база (мероприятия, формирующие устойчивость против пропаганды наркотиков, агрессивного поведения и др.);
- о материально-экономическая база [37, с. 101].

Оценивая вышеуказанные подходы к проблеме социальной защиты детства, отличающиеся гуманистической направленностью, можно заключить, что при всем многообразии мнений остается общей направленность социальной защиты на благополучие мира детства, предоставление каждому ребенку защищенного пространства, интеграцию образовательных сил в решении проблем подрастающего поколения.

Систему социальной защиты детства целесообразно будет рассматривать как интегрированную совокупность социальной, психологической и педагогической систем, которые являются открытыми системами, ориентированными на выполнение конкретных целей с учетом запроса общества, детерминированного существующими ценностями и смыслами. Поэтому при разработке модели социальной защиты детства очень важно понимание взаимосвязи пространства (среды) и ребенка как элементов системы социальной защиты детства.

Рассматривая социальную защиту детства как систему целесообразно на наш взгляд использовать системно-структурный подход для моделирования социальной защиты детства. Системно-структурный подход как теоретико-методологическая основа социальной защиты детства заключается в том, что данный феномен необходимо рассматривать с позиции, прежде всего психологии, педагогики, а также других наук в аспекте междисциплинарной интеграции. Системно-структурный подход предполагает также

определенную профессиональную компетентность специалистов, работающих в сфере социальной защиты детства, рассматривая ее как интегрированную совокупность взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов.

Согласно А.М. Новикову, важнейшими элементами социальной защиты детства как деятельности являются объекты, субъекты, технологии, формы и методы, содержание которых раскрывается в целях, задачах, функциях. Центральным компонентом данной системы являются объекты – дети, нуждающиеся в социальной защите. В конечном счете, теория социальной защиты детства должна быть сориентирована на разработку эффективной модели социальной защиты несовершеннолетних, направленную на обеспечение таких социальных условий, при которых дети могли бы успешно пройти социализацию, реализовать свой личностный потенциал, менее болезненно адаптироваться к жизни в современном социуме, обрести свою жизненную позицию [33, с. 255].

Т.Н. Поддубная современную модель социальной защиты детства как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов:

- предоставление больших полномочий органам государственной власти субъектов РФ, местного самоуправления в решении вопросов социальной защиты детства (разработка нормативно-правовых актов, программ, поиск источников финансирования и т.п.);
- сочетание государственной помощи детям с третьим (негосударственным) сектором и общественными организациями;
- законодательное оформление основных социальных гарантий детства и их обеспечение;
- дифференцированный подход к объектам социальной помощи (учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, находящегося в наиболее трудной жизненной ситуации);
- усиление адресной социальной помощи наиболее нуждающимся категориям детей;

- широкое развитие сети учреждений социального обслуживания семьи и детей;

На современном этапе ведутся поиски новых подходов к социальной защите детства, пониманию его роли и функций в изменившихся условиях общественного развития [41, с. 70].

Таким образом, социальная защита детства является специфической системой по следующим причинам:

- дети являются особой социально-демографической категорией, их потребности интересы предопределяют особенности социальной защиты по отношению к ним;

- отношение к детству имеет особую моральную и эмоциональную окрашенность, что не может не сказаться на их социальной защите;

- социальная защита детей является прямой или косвенной функцией не только органов учреждений, специально ориентированных на работу с ними, но и всех государственных структур [47, с. 84].

В связи с этим, подчеркнем необходимость соблюдения следующих принципов:

1. реализации основополагающего права каждого ребенка жить и воспитываться в семье;

2. максимальная реализация потенциала ребенка;

3. сбережение здоровья ребенка;

4. реабилитации и полноценной интеграции в общество уязвимых категорий детей;

5. обеспечение профессионализма и высокой квалификации при работе с каждым ребенком и его семьей;

6. опоры на технологии социального партнерства во имя ребенка [51, с. 59].

Следовательно, под социальной защитой детства будем понимать деятельность специалиста по социальной работе, направленную на создание условий для полноценного развития всех имеющихся возможностей ребенка

(педагогическая защита); отстаивание его интересов, прав и свобод (юридическая защита); психологическую адаптацию и стабилизацию личности (психологическая защита); финансовую поддержку детства (экономическая защита) с целью сохранения жизни ребенку. На основе этого считаем, что система социальной защиты детства – это целостная совокупность основных направлений, функций и принципов, субъектов и объектов, методов и форм юридической, педагогической, психологической и экономической деятельности специалиста по социальной работе. Опираясь на данное понимание рассматриваемого понятия, можем говорить о системе социальной защиты детства полидеятельностной, полифункциональной интегративной структуре, в которой на равных условиях присутствуют ведущие виды профессиональной деятельности специалиста по социальной работе [51, с. 59].

Таким образом, социальная защита детства в контексте психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей в целом и социальной работы с детьми в частности определяется как осуществляемые обществом и его официальными структурами организационные, правовые, социально-экономические, социально-медицинские, а также психолого-педагогические мероприятия для гармоничного развития ребенка. Психолого-педагогические аспекты социальной защиты заключаются в обеспечении социальной защищенности мира детства, удовлетворении потребностей и интересов ребенка, содействии его социализации и оптимальной жизнедеятельности средствами психологии и педагогики в том числе. Рассматривая социальную защиту детства как систему целесообразно использовать системно-структурный подход для моделирования социальной защиты детства. Системно-структурный подход как теоретико-методологическая основа социальной защиты детства заключается в том, что данный феномен необходимо рассматривать с позиции, прежде всего психологии, педагогики, а также других наук в аспекте междисциплинарной интеграции.

### 2.3. Методы психолого-педагогического исследования мира детства в теории социальной работы

В реализации текущих и перспективных задач восстановления и развития собственного потенциала семьи и детства значительное место принадлежит методикам, техника и технологиям, придающим процессу психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми целенаправленность, ритмичность, мобильность и эффективность.

Методики, техники, частные технологии – составляющие технологический аспект модели психолого-педагогического обеспечения, разрабатываются с учетом и на основе закономерностей психолого-педагогической науки, позволяют трансформировать научный потенциал в знания, навыки, умения, индивидуальные, общественные ценности и поведение членов семьи, превращающиеся по мере осознания в собственный потенциал семьи [52, с. 278].

Сопоставление методов, применяемых в области психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми, показывает, что их содержание, место и роль в общей классификации обуславливаются интегративным характером теории и практики самой социальной работы.

В практической деятельности специалистов, представляющих учреждения социальной защиты и поддержки семьи, доминируют, как правило, три группы психолого-педагогических методов обеспечения социальной работы с семьей: теоретические, эмпирические и математические.

Теоретические методы позволяют за внешней стороной психолого-педагогических явлений, присущих социальной работе с семьей в целом рассмотреть их сущность, в единичном найти общее и особенное, обнаружить внутренние связи и закономерности. Рассмотрим основные из них.

Метод анализа документов. Чаще всего этот метод используется на ранних этапах изучения жизнедеятельности семьи, когда необходимо

предварительное знакомство с ней, или на заключительном этапе – для более полной и объективной интерпретации результатов. В социальной работе с семьей, источником информации могут служить документы домоуправления, отделения милиции, материалы собраний учащихся школы, материалы заседаний родительских комитетов, планы работ комиссий по делам несовершеннолетних и т.д.

Контент-анализ. Суть данного метода заключается в выделении в тексте определенных единиц содержания и их статистической обработки, установления пропорций между различными группами выделенных единиц. Например, о том, какую роль играют родители в жизни ребенка, можно узнать по тому, как часто он упоминает о них в своем дневнике или переписке с ближайшими друзьями.

Важная роль в обработке, осмыслении получаемого эмпирического материала принадлежит методу теоретического анализа и синтеза. Наиболее активно этот метод применяется при сборе и обработке данных о семье, накопленных в ходе социально-педагогической практики или специального ее обследования. На этом основании специалист получает возможность сделать научно обоснованный прогноз или спроектировать новое в теории и практике.

Также эффективным является метод моделирования. Суть его заключается в установлении подобия явлений (анalogии), адекватности одного объекта другому в определенных отношениях и на этой основе превращения простого по структуре и содержанию объекта в модель более сложную (оригинал). Выявив характерные черты, свойства, признаки психологического явления, специалист начинает поиск новой их компоновки, сочетания и моделирует принципиально новое состояние изучаемого явления.

В практике социальной работы имеют место и другие теоретические методы, например, методы абстрагирования и конкретизации, мысленный эксперимент и др. Они позволяют проникнуть в суть психолого-педагогических явлений и подняться от эмпирических фактов до уровня теоретического обобщения.

Изложенные выше теоретические методы дают возможность раскрыть качественные характеристики, как объекта социальной работы, так и его проблем. Количественную их оценку больше обеспечивают эмпирические методы. Тем не менее, теоретические методы, присутствуют в любом эмпирическом методе [3, 16, 52].

В практике психолого-педагогического обеспечения социальной работы активно применяются разнообразные эмпирические методы.

Эта группа методов характеризуется преимущественно косвенным воздействием и влиянием на состояние семьи через механизм социально-психологической и педагогической регуляции ее психологического здоровья.

Значительные усилия в социальной работе с семьей направляются на осуществление преимущественно педагогических действий. Благодаря этим действиям помощь, которую социальные работники оказывают семье, способствует тому, что у нее развиваются внутрисемейные характеристики, позволяющие ей самостоятельно решать проблемы, возникающие в ее жизни или отдельных членов этой семьи.

Среди методов воспитания, применяемых в социальной работе с семьей, главным является убеждение. На практике он реализуется в различных формах и прежде всего при помощи разъяснения, аргументированной рекомендации, совета, положительного примера и образцов активной жизни клиентов, а также самого специалиста. Помимо этого среди педагогических методов выделяются: поощрение, пример, принуждение, рекомендация, совет, поручение

Опыт социальной работы с семьей подтверждает, что в реальной жизни педагогический инструментарий используется, чаще всего, в единстве с социально-психологическими методами ориентированными на те черты характера человека, которые складываются под влиянием повседневных условий жизни и деятельности семьи, а также собственного жизненного опыта каждой отдельной личности.

Среди социально-психологических методов наибольшее распространение в обеспечении социальной работы с семьей получили следующие методы сбора информации: социальная диагностика, беседа, анкетирование, наблюдение, анализ результатов деятельности, групповой эксперимент, метод тестов, биографический метод, социометрия и другие. Рассмотрим каждый из них [3, 16, 52].

Современные семьи, особенно семьи с детьми, сталкиваются с широким кругом социальных проблем. Для их успешного решения необходимо осуществление социальной диагностики – деятельности по выявлению самих проблем, определению их причин, возможных путей и способов решения.

Социальная диагностика взаимосвязана практически со всеми технологиями социальной работы, она предваряет их, позволяет выбрать технологию, адекватную конкретной ситуации, на основе поставленного социального диагноза и позволяет оценить результаты использования той или иной технологии в каждом конкретном случае. Например, в процессе коррекции девиантного поведения ребенка диагностика осуществляется для выявления причин и факторов, способствующих девиантному поведению, для разработки программы коррекции с учетом выявленных индивидуальных особенностей ребенка, для оценки промежуточных результатов и в целом успеха коррекции. Особая значимость профессионализма социального работника при осуществлении социальной диагностики продиктована необходимостью выбора адекватных мер социальной защиты и поддержки семьи [20, с. 120].

По мнению Л.П. Кузнецовой, необходимость овладения навыками социальной диагностики обусловлена рядом обстоятельств:

- во-первых, субъект-семья, не всегда имеет четкие и, главное, адекватные представления о причинах возникших у него проблем. Например, опыт социальных работников, занимающихся с семьей, показывает, что зачастую члены семьи не отдают себе отчета об истинных причинах семейных проблем и конфликтов, а усматривают их в малозначительных фактах и

явлениях (дети не слушают родителей и т.п.). Процесс социальной диагностики направлен как раз на то, чтобы вскрыть реальные, истинные причины конкретного осложнения или проблемы;

- во-вторых, в ряде случаев внешнее выражение проблемы, с которой сталкивается субъект, не совпадает с ее внутренним, сущностным содержанием. Так, например, проблема, связанная с низким уровнем адаптации ребенка к новому окружению может внешне проявляться как резкое снижение успеваемости в школе, негативные проявления в поведении, замкнутость и т.п. Попытка изменить эти внешние проявления без проникновения в суть проблемы, может не только осложнить процесс ее решения, но и создать новые, более сложные и тяжелые затруднения, как для самого ребенка, так и для его родителей, которые находятся в его ближайшем окружении (педагоги, друзья);

- в-третьих, в процессе социальной диагностики появляется возможность не только вскрыть определенные проблемы, затрудняющие процесс социального и личностного функционирования субъекта, но и выстроить их определенную иерархию, определив, какие проблемы для субъекта имеют первостепенное значение и почему [26, с. 14].

Таким образом, процесс социальной диагностики позволяет выявить и с определенной степенью достоверности установить те проблемы и затруднения, которые препятствуют полноценному социальному и личностному функционированию семьи, а также основные причины возникновения, существования и обострения этих проблем. Результатом социальной диагностики является социальный диагноз, то есть четко обозначенный и названный перечень проблем конкретного субъекта в их взаимосвязи, взаимозависимости и иерархии [16, с. 286].

Методы диагностики в социальной работе с семьей и детьми, как правило, используются комплексно – для диагностики одной проблемы возможно и целесообразно использование нескольких методов. Результаты диагностики с помощью одного метода могут дополняться, уточняться,

проверяться с помощью других методов или служить основой для их использования. Так, например, возможность составления социального портрета или социального паспорта семьи [20, с. 121].

Социальное портретирование и социальная паспортизация – близкие по своей сути методы социальной диагностики. Однако социальное портретирование используется преимущественно в целях научных исследований (социальный портрет современной молодежи, семьи и т. п.), а социальная паспортизация – в целях оказания социальной помощи конкретной семье (социальный паспорт семьи, ребенка и т.д.) [20, с. 121].

Социальный паспорт предусматривает следующие разделы: характеристика семьи по ее составу и категории, видам занимаемого жилья, источникам дохода и видам расходов, нуждаемости в социальных услугах, помощи и ряд других разделов. Целями социальной паспортизации являются повышение эффективности управления государственной социальной политикой, создание и обеспечение функционирования системы учета различных категорий семей и отдельных граждан, выявление их потребности в социальной помощи.

Также интегративным методом социальной диагностики является социальное картографирование. Составление социальной карты предполагает нанесение на обычную карту (например, карту микрорайона) объектов, имеющих особое значение для той или иной группы населения (многодетных семей, неполных семей, подростков, и т. д. в зависимости от объекта изучения). Например, для подростков это могут быть школы, клубы, кружки, расположенные на данной территории, игровые площадки, опасные места, места социальной напряженности, учреждения социальной защиты и иные места, где подросток может получить помощь и которые важны для его жизнедеятельности.

Для составления социальной карты необходимо провести анализ информации, содержащейся в предшествующих исследованиях, официальных документах, статистических данных. Анализ социальной карты способствует

более эффективному взаимодействию различных учреждений и организаций, а также может служить основой для составления проектов, внесения предложений по совершенствованию социальной инфраструктуры микрорайона, города и т.д. То есть в данном случае осуществляется взаимосвязь таких технологий, как социальная диагностика и социальное проектирование [20, с. 121].

Следующий метод – беседа. Беседа является одним из основных методов психолого-педагогического изучения семьи, который применяется в социальной работе и предполагает полученной информации об изучаемом явлении в логической форме, как от изучаемой семьи, ее членов, так и от окружающих ее семей. В последнем случае беседа выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик (этот метод предполагает не только использование беседы, но и анализ документ анкетныеинструментарии и т.д.). Его разновидности могут быть представлены как метод «полярных баллов», «метод экспертных оценок» и т.д.

Метод анкетного опроса, позволяет при помощи системы вопросов получить необходимую информацию одновременно от значительного числа семей или категорий клиентов, представляющих определенные группы семей. Этот метод дает возможность установить общие взгляды, суждения семей по тем или иным вопросам реальной действительности.

В практике социальной работы с семьей и детьми целесообразно использование и метода наблюдения, прежде всего, в тех случаях, когда вербальная коммуникация по тем или иным причинам затруднена – в работе с детьми раннего возраста, во время диагностики проблем учебных коллективов в процессе их основной деятельности и т.п. Например, специалисты таких учреждений, как реабилитационные центры или приюты используют наблюдение как метод диагностики в работе с детьми, которые в силу возраста или других причин не владеют словесной речью, испытывают трудности в общении или отказываются от него. Как считает С.Н. Щеглова, наблюдение как «...неопросный метод исследования детства позволяет устранить

различного рода недостатки, связанные с влиянием исследователя на данную возрастную группу» [56, с. 32].

Наблюдение предполагает целенаправленную систематическую фиксацию проявлений поведения семьи или психологических реакций ее членов. Оно может быть сплошным (в таком случае изучаются все семьи) и выборочным (изучаются только определенные категории семей); длительным и ограниченным относительно небольшим промежутком времени; включенным (наблюдение социальных явлений изнутри семьи) и не включенным (изучение проблем семьи извне).

Применение этого метода позволяет фиксировать события социальной жизни семьи в момент их протекания и получать информацию о действиях членов семьи вне зависимости от их установок на «желательное», «одобряемое» поведение. На объективности результатов изучения семьи сказывается ограниченность сферы наблюдения рамками «допустимости» посторонних в семью и адаптивность специалиста к наблюдаемым явлениям, событиям. Наконец, наблюдение требует значительных затрат времени и выбора нужных условий жизнедеятельности семьи [3, 52].

Одним из эффективных методов опосредованного изучения психологии семьи и эффективности мер социальной работы является анализ результатов деятельности. Содержание данного метода обусловлено оценкой конечных и промежуточных результатов жизнедеятельности семьи и способов их достижения. Метод может дополняться анализом внутрисемейного поведения, то есть оценкой поступков каждого члена семьи. Важную информацию содержат не только сами по себе результаты, но и жизненные установки, семейные цели, способы и приемы их реализации.

По продуктам и результатам деятельности можно судить об особенностях психики, развития личности ребенка, его общения с другими людьми. К таким результатам можно отнести, например, детские рисунки и сочинения, в которых выражены отношение ребенка к себе, другим людям, моральным нормам и ценностям, его мысли о будущем; продукты трудовой

деятельности человека, по которым можно судить об уровне его квалификации и таланта; результаты выполнения заданий по отдельным предметам.

Следующий эмпирический метод – групповой эксперимент. Сущность данного метода заключается в активном вмешательстве специалиста в социально-психологические явления семьи в целях их изучения, в заранее запланированных параметрах и вариантных условиях. В практике социальной работы с семьей более распространенным является естественный эксперимент. Он проводится в привычных естественных для семьи условиях жизни и деятельности, зачастую созданная в эксперименте ситуация может остаться вне сознания его участников. В этом случае положительным для изучения фактором является полная естественность поведения испытуемых. В то же время экспериментальная ситуация может создаваться открыто, а сами испытуемые являясь участниками экспериментальной ситуации, не догадываются о ее направленности. Использование этого метода имеет смысл тогда, когда данные надо получить в предельно короткие сроки и без помех для основной деятельности испытуемых.

Многие методики изучения семьи нередко содержат в себе элементы социометрии – метода, позволяющего фиксировать межличностные отношения в семье. Социометрия позволяет сделать «психологический снимок» внутренней структуры семьи, проникнуть в скрытую от постороннего наблюдателя структуру взаимных симпатий и антипатий предпочтений и отталкиваний.

Одним из специфических способов изучения состояния семьи, позволяющего собирать ценный фактический материал, является метод тестов. Данный метод наиболее распространен в реализации задач психологической диагностики и является обширной базой для применения известных и новых тестов. Этот метод предполагает не только диагностику, психопрогностику, то есть учитывать неравномерность развития этих явлений в будущем и предсказывать это развитие [3, с. 14].

Большое значение в социальной работе с семьей придается биографическому методу как способу исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности. Биографический метод, как никакой другой, позволяет воспроизвести связь семьи с внешней средой. Этот метод, основанный на изучении личности в контексте ее личной истории и перспектив развития ее индивидуального бытия и взаимоотношений с другими людьми, направлен не только на диагностику, но и на реконструкцию жизненных программ и сценариев развития личности.

Биография личности, родословная семьи являются как бы ключом к познанию ее сущности, к прогнозированию ее развития. В ней отражаются социальные условия развития личности и происхождение всех текущих проблем, в том числе в семье [16, с. 134].

Наряду с названными методами сбора информации в настоящее время в практике социальной работы с семьей все чаще стали применяться методы обработки информации – современные математические методы. Их применение позволяют формализовать, систематизировать, классифицировать собранный эмпирический материал, выявить статистическую надежность полученных данных, статистические зависимости и закономерности, которые помогают установить собственно психолого-педагогические тенденции и закономерности.

В практике социальной работы с семьей наиболее часто применяются методы математической статистики. К ним относятся методы отбора исследовательских единиц и методы обработки данных. Для обеспечения массовости и репрезентативности изучаемого явления прибегают к методам отбора, то есть к способам расчета минимальной величины надлежащих изучению объектов, чтобы на этом основании можно было сделать объективные выводы.

По степени полноты охвата первичных единиц статистика делит психолого-педагогические исследования на сплошные (когда изучаются все

единицы явления) и выборочные (если изучению подвергается только часть интересующей совокупности, взятой по какому-то признаку).

Методы обработки данных позволяют специалисту по социальной работе с семьей получить новый фактический материал. Они позволяют установить различные соотношения, корреляции между фактами; выявить тенденции в развитии психологических и педагогических явлений.

В зависимости от целей и задач обработки выделяют: аналитический метод (помогает установить взаимосвязи между изучаемыми явлениями, их взаимозависимость, взаимообусловленность в точном исчислении); типологический метод (применяется тогда, когда необходимо разбить полученный фактический материал на качественно однородные единицы); вариационный метод (дает представление о статике явления и его динамике, позволяет показать ряд развития); коррекционный метод (позволяет определить меру согласованности экспертов с помощью применения различных коэффициентов корреляции). Изучение практики психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей показывает, что эти методы располагают большими возможностями в анализе и обработке эмпирического материала и позволяют достаточно точно выставить диагноз изучаемому внутрисемейному явлению [52, с. 76-78].

Таким образом, в рамках данного параграфа мы представили краткую характеристику методов, наиболее значимых для психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми. Следует отметить, что ни один из рассмотренных методов, взятый сам по себе, не может претендовать на универсальность, на полную гарантию объективности получаемых сведений о семье и детях. Поэтому каждый специалист стремится, с одной стороны, к совершенствованию техники применения любого конкретного метода, а с другой к комплексному взаимоконтролирующему использованию разных методов для изучения одной и той же проблемы, получения существенных теоретических и практических результатов.

## Заключение

В настоящее время мир детства является неотъемлемым компонентом культуры любого общества и понимается как период становления ребенка полноценным членом общества, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и психологической зрелости, где происходит развитие, изменение, обучение.

В настоящее время в отечественной теории социальной работы проявляется устойчивый интерес к проблеме структурирования научно-теоретического знания практической социальной работы с детьми и понимания педагогики и психологии детства как возможной теоретико-методологической основы такого знания.

Структура нашего диссертационного исследования состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Первая глава включает в себя исследование теоретических основ психологии и педагогики детства в структуре научного знания о социальной работе, а именно теоретические подходы к определению детства, исследование феномена детства в контексте психолого-педагогических исследований, а также анализ особенностей применения психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей и детьми.

Вторая глава нашего диссертационного исследования представляет собой реализацию психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей и детьми. В рамках данной главы представлена общая теоретическая модель психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми, психолого-педагогическое исследование проблем детства с позиции их социальной защиты, а также определены основные методы психолого-педагогического исследования мира детства в теории социальной работы.

В ходе написания магистерской диссертации нами было определено, что в отношении исследования мира детства социальная работа опирается, прежде всего, на знания двух наук педагогики и психологии как основы понимания

мира детства, его функционирования и решения основных проблем. Сегодня становится очевидным то, что успех и эффективность социальной работы в целом и социальной работы с детьми в частности напрямую зависит от уровня ее психолого-педагогического обеспечения.

Особенно это проявляется в социальной работе с семьей, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, то есть с проблемными семьями, к числу которых с полным основанием сегодня относится большинство российских семей.

В связи с этим одним из ключевых направлений диссертационного исследования является определение психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей, как основы благополучного детства, которое априори возможно только в благополучной семье.

В настоящее время проблема социального благополучия детей стоит особенно остро, в связи с тем, что значительная часть семей не способна создавать условия для нормального развития, гармоничного воспитания ребенка, а также не выполняет функции социализации и первичного социального контроля, что создает предпосылки для роста числа дезадаптированных детей, склонных к различным формам девиантного поведения.

Теория социальной работы исходит из понимания такого факта, что дети как наиболее уязвимая часть социума требуют особого внимания со стороны государства и общества и должны стать особым объектом социальной заботы и защиты.

Анализ различных точек зрения на сущность социальной работы с семьей и детьми позволил сделать вывод о том, что психолого-педагогический компонент является ключевым направлением в деятельности специалиста по социальной работе. Данный компонент выступает одним из стимуляторов развития собственного потенциала семьи, а также сдерживающим фактором развития ее девиантности любого происхождения.

Мы исходим из того, что психолого-педагогический компонент в социальной работе с детьми содействует своими способами и средствами решению проблем межличностных отношений, успешному взаимодействию личности ребенка с социальной средой, учитывая при этом ценностные ориентации, которые формирует семья, образовательные учреждения, социокультурная среда на основе профессионального воздействия социального работника на личность ребенка как субъекта самосовершенствования и саморазвития.

В процессе написания первой главы магистерской диссертации мы определили, что понятие детства является междисциплинарным. В целом детство определяется как период становления ребенка полноценным членом общества, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и психолого-педагогической зрелости, где происходит развитие, изменение, обучение. Рассмотренные подходы к определению детства и его границ позволили более детально рассмотреть основные параметры периода детства и понять особенности детского развития.

Изучение феномена детства в контексте психолого-педагогических исследований позволили нам определить специфику положения ребенка в рамках психологической и педагогической науки. Данные, полученные в ходе этого анализа позволили в дальнейшем более комплексно исследовать применения психолого-педагогического компонента в социальной работе с детьми.

Специфика исследования мира детства в теории социальной работы связана, прежде всего, с его объектом или адресантом. В нашем диссертационном исследовании мы придерживались точки зрения, что в поле профессиональной социальной работы с детьми попадает не любой ребенок, а тот, у которого есть проблемы, мешающие ему быть социально успешным, благополучным членом общества, развиваться при этом как личность, способная жить полноценной жизнью. Подобные проблемы характеризуются

в целом состоянием дезадаптированности ребенка, с которым он самостоятельно справиться не может

Дезадаптация детей обусловлена тем, что в наиболее значимые периоды личностного развития ребенок не сумел использовать механизмы адаптации, соответствующие характеру социальных влияний и отношений. Результат дезадаптации – нарушение равновесия в отношениях с социумом, искажение содержания целей, мотивов, ценностных ориентации.

Проблемы дезадаптации ребенка являются одним из основных показателей к психолого-педагогической работе и связаны с наличием у ребенка проблем, которые проявляются в нарушенном поведении или развитии ребенка. Психолого-педагогический компонент обеспечивает в социальной работе необходимые условия взаимодействия специалиста по социальной работе и ребенка (семьи). Данный компонент в социальной работе с семьей и детьми является стимулятором развития собственного потенциала семьи, а также способствует устранению дезадаптации ребенка или снижению остроты отклонений любых происхождений.

В основе социальной помощи ребенку лежит комплексная социальная работа с семьей, как основной составляющей благополучия ребенка.

Психолого-педагогическая работа с семьей заключается в мобилизации ресурсов семьи и ее членов, обеспечивающих переход от помощи к самопомощи. В процессе сопровождения специалисты оказывают необходимое и достаточное воздействие. Исходя из этого, можно утверждать, что психолого-педагогическая поддержка семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, способствует полноценному и гармоничному развитию ребенка, обеспечению социально-психологического благополучия всех членов семьи, повышению уровня воспитательного потенциала родителей, а также восстановлению нарушенных семейных отношений.

В ходе написания магистерской диссертации, мы установили, что в рамках реализации психолого-педагогического компонента в социальной работе с семьей и детьми увеличивается потребность в специалистах,

обладающих познаниями психолого-педагогических процессов, влияющих на развитие каждой отдельной личности в семье и управлении ими с целью активизации собственного потенциала семьи, нуждающейся в квалифицированной помощи.

Эффективное решение этой проблемы зависит от научно-методического сопровождения их профессиональной деятельности и связано с поиском оптимальной модели психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей в целом и социальной работы с детьми в частности.

В качестве примера нами была проанализирована общая теоретическая модель психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми.

В структуре данной модели выделяются три взаимосвязанные субмодели: субмодель «система имплицитных мер»; субмодель «специфическая деятельность в сфере социальных услуг»; субмодель «процесс восстановления (поддержания) собственного потенциала семьи».

Данная модель инициирует новые подходы, творчество, научные поиски особенно в диагностике, моделировании и прогнозировании состояния объекта социальной работы с семьей и детьми.

Отличительной особенностью современной практики психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей является ее опережающий характер развития относительно разработки ее научных основ. Сегодня деятельность специалиста нацелена не только на текущий, формально-производственный результат того или иного вида социальной помощи, оказанной проблемной семье, но в большей степени, на развитие ее способностей собственными силами справиться с экстремальной ситуацией.

Помимо анализа общей теоретической модели, мы рассмотрели социальную защиту детства как основу благополучного развития личности ребенка. Социальная защита детства в контексте психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей в целом и социальной работы с детьми в частности определяется как осуществляемые обществом и его

официальными структурами организационные, правовые, социально-экономические, социально-медицинские, а также психолого-педагогические мероприятия для гармоничного развития ребенка. Психолого-педагогические аспекты социальной защиты заключаются в обеспечении социальной защищенности мира детства, удовлетворении потребностей и интересов ребенка, содействии его социализации и оптимальной жизнедеятельности средствами психологии и педагогики в том числе. Рассматривая социальную защиту детства как систему целесообразно использовать системно-структурный подход для моделирования социальной защиты детства. Системно-структурный подход как теоретико-методологическая основа социальной защиты детства заключается в том, что данный феномен необходимо рассматривать с позиции, прежде всего психологии, педагогики, а также других наук в аспекте междисциплинарной интеграции.

В реализации текущих и перспективных задач восстановления и развития собственного потенциала семьи и детства значительное место принадлежит методикам, техника и технологиям, придающим процессу психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми целенаправленность, ритмичность, мобильность и эффективность.

Методы исследования, составляющие технологический аспект модели психолого-педагогического обеспечения, разрабатываются с учетом и на основе закономерностей психолого-педагогической науки, позволяют трансформировать научный потенциал в знания, навыки, умения, индивидуальные, общественные ценности и поведение членов семьи, превращающиеся по мере осознания в собственный потенциал семьи.

Сопоставление методов, применяемых в области психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей и детьми, показывает, что их содержание, место и роль в общей классификации обуславливаются интегративным характером теории и практики самой социальной работы.

В практической деятельности специалистов, представляющих учреждения социальной защиты и поддержки семьи, доминируют, как правило, три группы психолого-педагогических методов обеспечения социальной работы с семьей: теоретические, эмпирические и математические.

Следует отметить, что ни один из рассмотренных методов, взятый сам по себе, не может претендовать на универсальность, на полную гарантию объективности получаемых сведений о семье и детях. Поэтому каждый специалист стремится, с одной стороны, к совершенствованию техники применения любого конкретного метода, а с другой к комплексному взаимоконтролирующему использованию разных методов для изучения одной и той же проблемы, получения существенных теоретических и практических результатов.

## Список литературы

1. Федеральный закон от 27.07.98 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/).
2. Абраменко Н.Ю. Моделирование психолого-педагогической поддержки развития социальной компетентности детей группы риска // ЧиО. 2011. №4. С. 149-152.
3. Арутюнян М.Н., Пагиев В.Б. социально-педагогические методы в социальной работе //Экономические и гуманитарные исследования регионов № 6, 2019, С. 10-16.
4. Бабченко А.П. Оптимальная региональная модель социальной защиты детства (в контексте гуманистической парадигмы образования) // КПЖ. 2011. № 2. С. 135-141.
5. Басова В.М. Социально-педагогические аспекты воспитательной работы с детьми, подростками и молодёжью // Вестник КГУ. 2013. № 5. С. 170-173.
6. Бесчасная А.А. Проблема возрастной периодизации в социологии детства // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 41. С. 151-157.
7. Бондаревская Е.В. Развитие идей педагогической культуры в новых условиях // Введение в педагогическую культуру. - Ростов н/Д., 1995. С.47-61.
8. Бреева Е. Б. Дети в современном обществе. – М., 1999. – 216 с..
9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М.: Просвещение, 1967. – 93 с..
10. Ганина С.А. Концепция свободного воспитания: опыт социально-философской рефлексии феномена детства // Общество. Среда. Развитие. 2012. № 1. С. 183-186.
11. Ганина С.А. Феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований: история и современность // Ped.Rev.. 2014. №1 (3). С. 34-43.
12. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

13. Гражданкина Л.В. Психолого-педагогические подходы к воспитательной работе с подростками в современной школе // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 1. С. 80-84.
14. Демакова И.Д. Понятие «Детство» в психологии и педагогике // Ценности и смыслы. 2012. №3 (19). С. 14-22.
15. Елисеева И.И. «Ювенология и ювенальная политика в XXI веке: опыт комплексного междисциплинарного исследования» (рецензия на коллективную монографию) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. № 3. С. 383-386.
16. Жуков В.И. Современная энциклопедия социальной работы. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 412 с..
17. Киселев Е.А. Основные подходы к исследованию стиля жизни в социологии // Вестник Пензенского государственного университета - 2013. №1. С. 63-67.
18. Климов М.А., Ращигулина Е.Н. Девиантное поведение подростков: причинная обусловленность, виды, риски // Современное педагогическое образование. 2018. № 2. С. 151-155.
19. Кокоренко В.Л. Социальная работа с детьми и подростками: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 256 с.
20. Коломасова Е.Н., Бистаякина Д.А. Диагностика как технология социальной работы с семьей и детьми // Вестник МГУ. 2012. № 1. С. 120-122.
21. Кон И.С. Детство как социальный феномен // ЖИСП. 2004. № 2. С. 151-174.
22. Кон И.С. Ребенок и общество: учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 336 с.
23. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / пер. с польск. М.: Политиздат. 1990. – 493 с.

24. Кочьян Л.М. Социальная защита детства: сравнительный анализ теоретико-методологических обоснований в социальной работе и социальной педагогике // Символ науки. 2015. № 4. С. 176-179.
25. Крайг Г. Психология развития. – СПб. 2018. - 939 с..
26. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы: учеб. пособие. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
27. Лихачева С.А. Авторский подход к созданию современной концепции детства // Современное педагогическое образование. 2019. № 8. С. 174-181.
28. Мазурчук Н.И. Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретическое осмысление и практика реализации // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 132-137.
29. Мамычева Д.И. Теоретико-методологические основания культурологического измерения детства // Философия права. 2008. № 1. С. 125-128.
30. Мардахаев Л.В. Социализация человека как социально-педагогический процесс // Педагогическое образование и наука. 2009. № 4. С. 21 -26.
31. Мартынова Н.В., Панова Л.П., Плугина Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение многодетных семей // Современное педагогическое образование. 2019. № 1. С. 145-149.
32. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
33. Новиков А.М. Методология образования. 2-е изд. М.: Эгвес, 2006. 448 с.
34. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / пер. с англ. - М.: Смысл, 2002. 462 с.
35. Орешкина С.Г. Особенности социального положения детей в условиях реформирования российского общества (на материалах Иркутской области): Автореф. ... канд. соц. наук. – Улан-Удэ, 2004. – 20 с.

36. Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь. – М.: Издательская группа ИНФРА-М-НОРМА, 1998. – 500 с.
37. Павленок П.Д. Теория и методика социальной работы. – М.: ГАСБУ, 1995. – 140 с.
38. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Словарь. – М., 1990. – 496 с.
39. Пирогов Н.И. Быть и казаться. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
40. Поддубная Т.Н. Методология, теория и практика социальной защиты детства в современной России (в контексте гуманистической парадигмы образования). Автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук . Ростов на Дону, 2007 г. 59 с.
41. Поддубная Т.Н. Модели социальной защиты детства в России: исторический аспект // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2006. № 8. С. 68-70.
42. Поддубная Т.Н. Проблемы методологии социальной защиты детства в современных условиях модернизации образования // Известия ВГПУ. 2009. № 4. С. 21-26.
43. Разварина И.Н. Междисциплинарный подход к изучению понятия «Детство» // Вопросы территориального развития. 2017. № 5 (40). С. 1-15.
44. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти: Младенчество, детство, юность, взрослость, старость: Учебник - СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Нева, 2001. - 652 с.
45. Рослякова С.В. Педагогика в социальной работе. – Изд-во Чел. гос. пед. ун-т, 2011. – 389 с.
46. Рыбинский Е.М. Управление системой социальной защиты детства. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 150 с.
47. Рябова Е.Н. Социальная защита семьи, материнства и детства как интегральное научное направление: методологические принципы

исследования // Отечественный журнал социальной работы. 2013. N 4. С. 84-89.

48. Савченко А.П. Дети и подростки как объекты и субъекты социального воспитания (на примере детской общественной организации) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 3. С. 99-104.

49. Сибгатулина Ф.Р., Федорова Т.Ю. Соотношение педагогики и социальной работы с детьми в социально-педагогической деятельности // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2017. №3 (43). С. 132-141.

50. Сидорова А.В. Формирование классификационных умений у детей: синтез педагогики и психосоциальной работы // E-Scio. 2019. № 12 (39). С. 574-581.

51. Тасеев В.Б. Социальная защита детства в практике специалиста социальной работы // Вестник СамГУ. 2006. №5-2. С. 54-60.

52. Торохтий В.С. Социальная работа с семьей. Психолого-педагогическое обеспечение: учеб. пособие для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 488 с.

53. Тугаров А.Б., Викторова Е.В. Предмет социальной работы и предмет социальной педагогики: вопросы теории: учебное пособие – Пенза: ПГПУ, 2012. – 80 с.

54. Тугаров А.Б., Марочкина Е.Ю., Сидорова А.В., Шевцова Э.А. Философско-педагогическое направление воспитания социальной превенции // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: сб. ст. по материалам XVI национальной заочной науч.-практ. конф. «Артемовские чтения». – Пенза: Изд-во ПГУ, 2020. – С. 54-57.

55. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми / Библиотека социального работника. М., 2006. – 221 с.

56. Щеглова С.Н. Как изучать детство. Социологические методы исследования современных детей и современного детства. – М.: ЮНПРЕСС, 2000. – 72 с.

57. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

58. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е. перераб. и дополнен. / пер. с англ. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.