

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

На правах рукописи

Галиева Светлана Юрьевна

**РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ,
НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ, КАК
УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА**

13. 00. 01 – общая педагогика, история педагогики
и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
КОРОБКОВА Венера Викторовна

Уфа 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теория и практика организации профилактики социального сиротства в процессе социально-педагогической работы с семьей, находящейся в социально опасном положении	13
1.1. Социальное сиротство и его профилактика как актуальная проблема современной России	14
1.2. Развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, с целью профилактики социального сиротства.....	24
1.3. Модель развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении	69
Выводы по первой главе	85
Глава 2. Опытнo-экспериментальная проверка продуктивности модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении	88
2.1. Логика опытнo-экспериментальной работы	88
2.2. Педагогические условия, способствующие развитию воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении	105
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытнo-экспериментальной работы.....	133
Выводы по второй главе	153
Заключение	154
Список литературы	159
Приложения	186

Введение

Актуальность исследования. Сегодня Россия переживает очередную волну инновационных изменений, затрагивающих все формы жизнеустройства общества, что привело к пересмотру сложившихся социальных отношений. Так, на периферии системы образования оказались семьи, имеющие низкий уровень воспитательного потенциала. Данный факт привел к росту социального сиротства, увеличению количества детей, покинувших школу, не получив основного общего образования, ставших жертвами семейного насилия. Социальные институты, призванные в данной ситуации оказать помощь детям, оказались неспособными к активным действиям.

На сегодняшний день можно констатировать отмирание устаревших форм социального контроля над неблагополучными семьями и необходимость его замены новой научно обоснованной моделью развития их воспитательного потенциала, отвечающей требованиям гуманно-личностной социально-педагогической деятельности в условиях взаимодействия всех субъектов образования. Данное положение подтверждается также рядом нормативно-правовых документов: «Законом об образовании в Российской Федерации», «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Концепцией демографического развития РФ до 2015 года», указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

Анализ данного проблемного поля позволил нам предположить, что предотвращение социального сиротства возможно посредством организации социально-педагогической работы, направленной на развитие воспитательных возможностей семей, находящихся в социально опасном положении.

Исследование вопроса о сущности социально-педагогической деятельности с семьями, находящимися в социально опасном положении, свидетельствует о том, что целенаправленно проблемой социального сиротства занимались И.Ф. Дементьева, А.М. Нечаева, Л.Я. Олиференко, Г.В.

Семья. Проблемы воспитания ребенка в неблагополучной семье нашли отражение в работах таких ученых, как Т.А. Александрова, Л.Л. Анзорг, А.М. Бардиан, И.В. Гребенников, И.Н. Евграфова, А.В. Кирпаль, Т.А. Маркова, Ф.А. Мустаева, А.Е. Рацимор, В.В. Солодников, Т.И. Шульга и др.

Профилактике социального сиротства, с точки зрения педагогики, посвящены работы Э.К. Бековой, Е.Ю. Тимошенко, О.Б. Симатовой, Т.В. Шеляг и др.

Различные аспекты социально-педагогической поддержки неблагополучных семей как особого вида деятельности педагога отражены в работах Л.В. Байбородовой, С.А. Беличевой, М.А. Галагузовой, В.Н. Гурова, Е.В. Гуровой, В.Н. Ефименко, Т.В. Лодкиной, Ф.А. Мустаевой, Л.Я. Олиференко, А.Е. Рацимор и др.

Обобщая вышеуказанные исследования, можно констатировать, что в литературе накоплена необходимая совокупность научных знаний, которая может быть рассмотрена как предпосылка для разрешения обозначенной проблемы посредством развития воспитательного потенциала семьи, однако до сих пор нет единого понимания генезиса семейного неблагополучия и возможности осуществления профилактики данного процесса. Тем не менее, в отношении таких семей и детей, как бы они ни обозначались, государство с его социальными институтами призвано обеспечить минимально гарантированные права и свободы, реализовать адресно направленную помощь и поддержку. Достичь это возможно при условии разрешения ведущих **противоречий**:

– социально-педагогического характера – между объективной потребностью общества в ликвидации социального сиротства и отсутствием в образовательных организациях условий для оказания адресной поддержки семьям, находящимся в социально опасном положении;

– научно-теоретического характера – между необходимостью развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, как актуального направления гуманно-личностной социально-педагогической деятельности и отсутствием научно обоснованной

модели данного процесса и ее недостаточной теоретической разработанностью;

– научно-методического характера – между необходимостью разработки средств научно-методического обеспечения процесса развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, и отсутствием научно обоснованных методических рекомендаций по сопровождению данного процесса.

Исходя из выделенных противоречий, нами была сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в необходимости теоретического обоснования и воплощения в практике процесса профилактики социального сиротства посредством развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Особенно остро эта проблема обнаруживается в контексте реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС начального и общего образования.

Актуальность проблемы и недостаточная разработанность ее в педагогической теории и практике послужили основанием для определения **темы исследования**: «Развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, как условие профилактики социального сиротства».

Объект исследования – профилактика социального сиротства.

Предмет исследования – развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении.

Цель исследования – обосновать и экспериментально проверить педагогические условия организации процесса развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, обеспечивающие профилактику социального сиротства.

В ходе исследования была выдвинута **гипотеза** о том, что развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, обеспечит профилактику социального сиротства, если:

- развитие воспитательного потенциала обеспечит открытость семейной системы и актуализирует сохраненные воспитательные ресурсы семьи с учетом особенностей ее жизнедеятельности в процессе индивидуально-дифференцированной работы;

- будет разработана функциональная модель развития воспитательного потенциала семьи, обеспечивающая поэтапную профилактику отчуждения детей от родителей;

- реализуется комплекс педагогических условий, а именно: установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; обеспечение комплексного сопровождения семей с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

В соответствии с предметом, целью, гипотезой, объектом и предметом исследования были определены его **задачи**:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ состояния проблемы развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, в психолого-педагогической литературе и педагогической практике и на основании этого уточнить понятия «воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении», «развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении».

2. Разработать, научно обосновать, экспериментально проверить функциональную модель развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

3. Выявить, теоретически обосновать и практически апробировать комплекс педагогических условий, способствующий развитию воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, в условиях общеобразовательной организации.

4. Опираясь на результаты исследования, разработать научно-методические рекомендации по осуществлению профилактики социального

сиротства и развитию воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Методологическую основу исследования составляют идеи: системного (С.И. Архангельский, Р.М. Асадуллин, Л. фон Берталанфи, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Т.И. Шамова, Э.Г. Юдин); средового (Л.П. Буева, М.А. Галагузова, Ю.С. Мануйлов, М.М. Скаткин, А.А. Ярулов), адресного (Е.В. Гурова, В.И. Кожарская, Ф.А. Мустаева) и развивающего (В.В. Коробкова, Т.В. Лодкина, М.М. Прокопьева, Г.А. Сабитова) подходов к работе с семьей.

Теоретической основой исследования стали: философские труды о признании человека субъектом общественного развития и высшей социальной ценностью (А.С. Гурьянов, Г.В. Мелихов и др.); социально-педагогические труды по проблемам современной семьи, профилактики и предотвращения социального сиротства (Э.К. Бекова, Г.И. Гайсина, А.В. Гоголева, О.А. Дорожкина, Л.А. Комарова, В.В. Лобатюк, Е.Ю. Тимошенко, А.А. Хуако, В.И. Шишова и др.); психологические и педагогические концепции о сущности процесса воспитания (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Е.И. Шварц, Н.Е. Щуркова и др.), учение о системности феномена семьи (О.А. Абдуллина, А.Я. Варга и др.), основные постулаты теории педагогической поддержки (Т.В. Анохина, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.), теория самоорганизации семьи (В.А. Бобров, Е.Г. Замолоцких, В.В. Коробкова, М.М. Прокопьева, А.А.Чуприна и др.), теория осознанного родительства (С.С. Жигалин, М.О. Ермихина, Р.В. Овчарова); основные постулаты об особенностях детско-родительских отношений (М.И. Буянов, И.М. Марковская, Н.Ю. Синягина, А.С. Спиваковская, М.В. Сапоровская и др.).

В основу работы легли также теоретические знания в области отклонений в поведении ребенка, вызванных деструктивным развитием семьи (М.И. Буянов, И.С. Ганишина, В.И. Гарбузов, Е.В. Губанихина, И.Н. Евграфова, А.И. Захаров, А.М. Свядощ, В.В. Солодников, Т.А. Ушакова, Э.Г. Эйдемилер, В.В. Юстицкис и др.).

В ходе исследования были использованы следующие **методы**: теоретические (анализ; синтез; дедукция; индукция; моделирование); эмпирические (изучение и обобщение практического опыта; анализ документации; педагогическое наблюдение; интервьюирование; анкетирование; статистический анализ и интерпретация результатов исследования с использованием многофункционального статистического критерия – углового преобразования Фишера).

Опытно-экспериментальная база исследования: средние общеобразовательные школы г. Перми: № 75, 100, 109, 140, а также № 17 г. Соликамска. В исследовании приняло участие 300 родителей, 120 педагогов и 89 детей в возрасте от 6 до 17 лет.

Диссертационное исследование осуществлялось в три этапа в течение шести лет (2008–2014 гг.).

Первый этап (2008 – 2010 гг.) – поисково-ориентировочный (теоретический). Этап посвящен анализу философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обоснованию актуальности проблемы, выявлению нерешенных противоречий и спорных вопросов в теоретическом и практическом аспекте, обоснованию понятийного аппарата, формулированию цели, объекта, предмета, рабочей гипотезы и задач исследования.

Второй этап (2010 – 2013 гг.) – эмпирический: анализ и систематизация эмпирического материала; проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, отслеживание хода и результатов опытно-экспериментальной работы по проверке функциональной модели развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении; внедрение в образовательный процесс педагогических условий; проведение научно-практических мероприятий по проблеме исследования, сбор эмпирических данных, их теоретическое осмысление.

Третий этап (2013 – 2014 гг.) – рефлексивный: завершение опытно-экспериментальной работы, систематизация и интерпретация материалов исследования, проверка выдвинутой гипотезы; итоговая обработка

полученной информации, анализ и обобщение результатов исследования; внедрение результатов опытно-экспериментальной работы в современную педагогическую практику; литературное оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования заключается в доказательстве возможности эффективной профилактики социального сиротства в процессе развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, и проявляется в следующем:

– обоснованы и конкретизированы понятия «семья, находящаяся в социально опасном положении», «воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении», «развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении»;

– определена сущность процесса профилактики социального сиротства, которая представляет собой специально организованную социально-педагогическую деятельность, направленную на развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, и обеспечивающая преодоление отчуждения внутри семейной системы между детьми и родителями (законными представителями);

– выявлен, теоретически обоснован и реализован комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении: установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; возможности комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; прогнозирование и продуцирование жизненных перспектив семьи.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– разработана функциональная модель развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, обеспечивающая профилактику социального сиротства;

– определен критериально-компонентный состав воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, а именно:

аксиологический (соблюдение членами семьи духовно-нравственных норм поведения, способность к ответственному родительству, ценностное отношение детей к семье), эмоционально-волевой (характер супружеских отношений, волевая регуляция членов семьи, стиль семейного воспитания), деятельностный (самоорганизация членов семьи в бытовой и трудовой учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности), что дает возможность для систематизации теоретико-методологических оснований исследуемой проблемы.

Результаты исследования могут выступить в качестве теоретической базы для решения проблем социального сиротства, а также методологической основы при разработке авторских программ и методических пособий по проблеме профилактики социального сиротства для классных руководителей, социальных педагогов, психологов.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

– создана и апробирована программа развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, – «Домашний очаг», включающая в себя блок для педагогов по проблемам работы с семьей, находящейся в социально опасном положении;

– предложен и используется в образовательной практике обоснованный критериально-диагностический инструментарий оценки процесса развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, позволяющий эффективно осуществлять профилактику социального сиротства.

Прошедшая опытно-экспериментальную проверку авторская программа «Домашний очаг» может быть использована в массовой практике работы общеобразовательных организаций, в лекционных и практических курсах для подготовки и переподготовки работников образовательных организаций, учреждений социальной защиты, социальных служб реабилитации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Сущность и структура понятий: «семья, находящаяся в социально опасном положении» – семья, представляющая угрозу для жизни и здоровья детей вследствие невыполнения своих функциональных обязанностей по воспитанию и содержанию несовершеннолетних, а также нарушенной (дисгармоничной) структуры семейных (супружеских) отношений; «воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении» – комплекс педагогических возможностей социально-педагогической организации семьи, способствующий реализации ее воспитательной функции. Воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении, рассматривается нами как совокупность компонентов: аксиологического, эмоционально-волевого, деятельностного, – каждый из которых имеет свою уровневую структуру (кризисный, неприемлемо-деморализованный, неприемлемо-деградирующий, распавшийся); «развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении» – качественное изменение социально-педагогической организации, происходящее в процессе актуализации внутренних и внешних ресурсов семьи при взаимодействии с внешней социокультурной средой (учреждениями системы образования, культуры, социальной защиты населения и т. п.); «профилактика социального сиротства в организациях образования» - специально организованная социально-педагогическая деятельность, направленная на развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, и обеспечивающая преодоление отчуждения внутри семейной системы между детьми и родителями (законными представителями).

2. Теоретически обоснованная и экспериментально апробированная функциональная модель развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, обеспечивающая профилактику социального сиротства. Содержательную и процессуальную основу развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, образуют взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, технический, результативный.

3. Комплекс педагогических условий реализации функциональной модели, а именно: установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; обеспечение комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается научно обоснованным методологическим подходом к концепции исследования; теоретическими основами признанных в науке исследований, выбором адекватных форм и методов исследования, соответствующих предмету и задачам исследования; репрезентативностью выборки испытуемых, положительным результатом опытно-экспериментальной работы, подтвержденными методами статистической обработки.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения, материалы и результаты диссертационного исследования были представлены на международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях: V Международной научной конференции «Гуманитарные науки и современность» (Москва, 2012); VI Международной научно-практической конференции «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (Москва, 2011); Всероссийской олимпиаде аспирантов РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, 2010, 2011); Всероссийской научно-практической конференции «47-е Евсевьевские чтения» (Саранск, 2011); Всероссийской конференции «Социализация и ресоциализация подростков и молодежи: междисциплинарный аспект» (к юбилею проф. А.С. Новоселовой) (Пермь, 2011); краевых курсах повышения квалификации работников сферы молодежной политики (г. Пермь, 2010, 2011, 2012); краевых курсах повышения квалификации руководителей и специалистов учреждений системы образования открытого и закрытого типа (г. Пермь, Очер, 2011, 2012); X городской межведомственной конференции «Система профилактики употребления психоактивных веществ

несовершеннолетними и молодежью г. Перми: Ключевые проблемы. Итоги. Перспективы» (Пермь, 2010); внедрялись через практическую деятельность автора в качестве социального педагога в МАОУ «СОШ № 140» г. Перми, а также в процессе преподавания курсов «Методика и технология работы социального педагога», «Психология девиантного поведения» для студентов факультета правового и социально-психологического образования, естественнонаучного, психологического, исторического факультетов ПГГПУ.

Результаты исследования докладывались автором на аспирантских семинарах и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики ПГГПУ.

По проблеме исследования была выполнена ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

По теме диссертации опубликовано 23 работы, в том числе шесть – в реестре ВАК.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (281 источник) и приложений, в том числе 17 таблиц и четырёх рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

В данной главе, на основании обстоятельного анализа литературы по проблеме социального сиротства, мы попытаемся определить проблемное поле затрагиваемых понятий, факторы и причины распространения исследуемого феномена в современной России, основные группы детей, оставшихся без попечения родителей, и выявить механизмы предотвращения социального сиротства.

1.1. Социальное сиротство и пути его предотвращения как актуальная проблема современной России

Затянувшееся кризисное состояние российского общества во всех аспектах жизнедеятельности привело к глубокому нравственному обнищанию, моральному упадку, росту преступности, безработице и, как следствие, росту социальной напряженности. В таких условиях многие социальные институты оказались неспособными справиться с возложенными на них обязанностями. Существенной деформации подвергся, прежде всего, институт семьи. Сегодня семья перестала выполнять свою главную обязанность по социализации несовершеннолетних, отстраняясь от процесса воспитания, что нашло свое выражение в феномене «социального сиротства».

В современной России, по данным Е.Ю. Тимошенко (2006), зарегистрировано более 800 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из них 95% – социальные сироты [229, с.3]; увеличилось число родителей, лишенных прав на воспитание ребенка. Анализ контингента сиротских организаций показывает, что почти половина детей воспитывалась в семьях алкоголиков или наркоманов, подвергалась насилию со стороны родителей, у многих родители заключены в места лишения свободы, и еще столько же детей никогда не видели своих родителей.

Обращаясь к вопросу развития феномена сиротства в России, утверждать, что это проблема новая, было бы ошибкой. В нашей истории выделяют несколько «волн» социального сиротства. Первая «волна» была в период Первой мировой и Гражданской войн, вторая – в период Великой Отечественной войны (в обоих вариантах сиротство было фактическим, то есть родители ребенка умерли), третья «волна» началась в период трансформации российского общества (конец XX – начало XXI в.). В то время все процессы реформирования, проведенные в России, в конечном итоге выступили факторами роста социального сиротства [229, с. 12].

Так в социально-экономическом плане в стране произошел надлом многих форм экономического обеспечения семьи, снизился подушевой доход, возросла безработица.

Усугубился кризис семьи, спровоцировавший рост числа дезорганизованных семей, разводов, педагогическую несостоятельность родителей, жестокое отношение к детям. Кризис семьи увеличил число фактов аномального материнского поведения, выражающегося в стрессе в период вынашивания беременности, росте внебрачных рождений, незапланированных и нежелательных беременностях, в увеличении количества несовершеннолетних матерей.

К тому же, произошло кардинальное изменение ценностных ориентаций населения, выразившихся в кризисе традиционной культуры, изменении общенациональных целей. Ухудшилось также качество социально-медицинского обслуживания, нивелировалось влияние системы образования на воспитание молодежи.

Таким образом, мы можем рассматривать социальное сиротство как аномальное явление, результат социальных изменений в жизни общества, характеризующийся дефицитом общественных и государственных институтов, обеспечивающих защиту прав ребенка и семьи.

Исходя из многогранности исследуемого феномена, его рассмотрение необходимо осуществлять с точки зрения междисциплинарного подхода.

Социально-философский аспект проблем сиротства представлен в работах М.С. Астоянц, А.Ю. Васильева, В.В. Лобатюк, Е.Ю. Тимошенко, Л.Н. Филипповой; педагогический аспект сиротства отражен в трудах Э.К. Бековой, Ю.В. Васильковой, Г. И. Гайсиной, А.В. Гоголевой, И.Ф. Дементьевой, Л.А. Комаровой, С.Н. Кошмана, Ф. А. Мустаевой, А.А. Хуако, Ю.В. Чельшевой, В.И.Шишовой; среди психологов, занимающихся проблемами сиротства, можно выделить таких, как С.А. Беличева, В.И. Лопатина, Н.В. Фурманова, В.С. Мухина и др.

В целом, определяя понятие «социальный сирота», теория и практика использует множественные контексты, что порой затрудняет выработку адекватных форм регулирования и профилактики данного явления.

Так, «сирота», согласно словарю В.И. Даля, – это ребенок, у которого «нет отца либо матери, или нет обоих родителей» [82]. С точки зрения законодательства, такая трактовка верна, так как для признания ребенка «сиротой» необходимо физическое отсутствие родителей, обусловленное их смертью. Однако следует отличать «сироту» от ребенка, «оставшегося без попечения родителей».

Федеральный закон от 21 декабря 1996 года № 159 «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» провозглашает, что «ребенок, оставшийся без попечения родителей» – это лицо в возрасте до 18 лет, которое осталось без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав; ограничением их в родительских правах; признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными); находящимися в лечебных организациях; объявлением их умершими; отбыванием ими наказания в организациях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей, подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных организаций, организаций социальной защиты населения и других аналогичных организаций и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке [178].

При этом в науке выделяют несколько групп детей, оставшихся без попечения родителей [87; 150; 261]:

– дети, которых отобрали у родителей. Следует заметить, что отбирание – это срочная мера, используемая при непосредственной угрозе

жизни ребенка и его здоровью; отбирание производится только на основании акта органов опеки и попечительства с участием прокурора;

– дети, от которых отказались родители, – это дети, от содержания и воспитания которых родители отказываются сразу после их рождения, оставляя их в родильных домах, где официально оформляется отторжение ребенка (как правило, это дети, рожденные вне брака, и дети несовершеннолетних матерей);

– дети хронически больных родителей. Наиболее часто распространены такие заболевания, как физический, психический дефект у родителей, алкоголизм, наркомания;

– дети, родителей которых лишили прав на воспитание за аморальные действия по отношению к детям. Речь в данном контексте идет о том, что родители применяли к детям физическое, сексуальное насилие;

– дети, сбежавшие от своих родителей, самовольно покинувшие детские учреждения или семьи;

– дети-подкидыши – несовершеннолетние, как правило, дошкольного возраста, брошенные своими родителями на вокзалах, в магазинах;

– дети, рожденные женщинами, заключенными в местах лишения свободы;

– безнадзорные дети – дети, живущие в семьях, но при этом лишенные внимания и доброго влияния близких людей;

– беспризорные дети – дети, самовольно или под давлением ушедшие из дома, детских организаций, не имеющие постоянного места жительства, временно находящиеся без родительской или государственной опеки.

Проведя анализ обозначенных категорий детей – социальных сирот и проблемы их развития, мы согласны с точкой зрения Э.К. Бековой, В.И. Шишовой, что сиротство – это своего рода отчуждение, негативно влияющее на все стороны развития ребенка [31 с. 78; 262 с. 58].

Философский словарь рассматривает отчуждение как отношения между субъектом и какой-либо его функцией, складывающиеся в результате

разрыва их изначального единства, что ведет к обеднению природы субъекта и изменению, извращению, перерождению природы отчужденной функции.

В психологии отчуждение – это проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому (от несходства до неприятия и враждебности).

Это выражается в соответствующих переживаниях субъекта: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери [279].

Отчуждение, таким образом, ставит благополучное развитие ребенка-сироты под сомнение. Анализ литературы обозначил, что социальное сиротство может выступать как фактор нарушения соматического, психического и нравственного здоровья.

Таким образом, анализ понятия «социальное сиротство» выдвигает на первый план проблему дезорганизации семейного воспитания, так как именно деформация семьи, ее структур, а главное, ее воспитательной функции приводит родителей к отчуждению от своего ребенка.

Сегодня можно утверждать, что изначально социальное сиротство продуцируют неблагополучные семьи – семьи с низким социальным статусом, не справляющиеся с возложенными на них функциональными обязанностями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно [59, с.45].

Однако анализ литературы по проблемам семейного воспитания обозначил, что каждая отрасль научного знания определяет неблагополучную семью в рамках своего научного поля и не дает всестороннего понимания того, каким образом происходит надлом в семейной системе и как его избежать. Тем не менее, следует отметить, что единение научных школ в вопросах проблемы социального сиротства лежит в плоскости обеспечения процесса профилактики данного явления в обществе.

Термин «профилактика» зачастую синонимичен с термином «предупреждение» какого-либо неблагоприятного события, то есть устранение причин, способных вызвать те или иные нежелательные последствия, однако возможно определение профилактики как повышение качества жизни [31, с. 3].

Таким образом, профилактика социального сиротства сегодня большинством теоретиков представляется как комплекс мер, направленных на предупреждение ситуации отчуждения родителей от детей и детей от родителей [31; 66; 87; 135; 249].

В России, начиная с периода реформ 1993 года, государством неоднократно предпринимались попытки создать условия для облегчения положения семьи и обеспечения успешной социализации ее членов. С этой целью была ратифицирована Конвенция ООН о правах ребенка, которая провозгласила право ребенка на семью, утверждена программа «Дети России», издан Указ № 1338 от 6 сентября 1993 года «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и защите их прав», создан НИИ детства РФ.

В науке была разработана социально-педагогическая парадигма преодоления социального сиротства, которая предполагала создание в обществе атмосферы всеобщего осуждения таких родителей и распределение материальных благ и пособий, но, к сожалению, без учета интересов детей [150, с. 67]. В рамках данной парадигмы были разработаны и обоснованы уровни профилактики социального сиротства.

В тех случаях, когда профилактические меры направлены на устранение причины (первопричина, этиологический фактор) и/или ослабление действия патогенетических факторов риска развития еще не возникшей патологии, речь идет о первичной (социальной) профилактике.

Цель первичной профилактики состоит в том, чтобы уменьшить частоту проявления новых случаев какого-либо нежелательного явления путем контроля его причин, факторов риска. Первичная профилактика социального сиротства опирается на всеохватывающую систему воспитания

и организации досуговой деятельности в школе, районе, городе, позволяющую улучшить статус ребенка, семьи, укрепить ее веру в свои воспитательные возможности.

В тех случаях, когда профилактические мероприятия направлены на условия и факторы риска развития уже возникшей проблемы (состояния), речь идет о вторичной профилактике. Вторичная профилактика применима только к тем социально негативным явлениям, которые поддаются идентификации и коррекции в ранний период развития, что позволяет предупредить переход в патологическую форму. Путем раннего комплексного диагностирования семей достигается основная цель вторичной профилактики – предупреждение нежелательных последствий социальных и педагогических проблем (изъятие из семьи, совершение правонарушений). На данном этапе, по мнению А.В. Гоголевой, целесообразно проводить индивидуальную (групповую) психолого-педагогическую работу с несовершеннолетними и членами их семей, с классным коллективом [66, с. 53].

Цель третичной профилактики – замедление развития имеющейся социально-педагогической проблемы. Данный уровень профилактики является преимущественно медико-социальным и индивидуально-реабилитационным. Как правило, третичная профилактика подразумевает работу уже с конкретными случаями изъятия детей из семьи, нахождения детей без надзора.

Законодательно, с целью осуществления комплексной системы профилактики социального сиротства, был разработан и внедрен в практику ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики и правонарушений несовершеннолетних». В данном законе обозначены два варианта профилактики: индивидуальная профилактическая работа и профилактика безнадзорности правонарушений несовершеннолетних (ст. 1). Так, под индивидуальной профилактической работой понимается деятельность по своевременному выявлению несовершеннолетних и семей, находящихся в социально опасном положении, а также по их социально-педагогической

реабилитации и (или) предупреждению совершения ими правонарушений и общественно опасных деяний.

Таким образом, можно выделить три профилактических поля в рамках законодательства: выявление семей и несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, социально-педагогическая работа с данным контингентом, предупреждение делинквентности несовершеннолетних и членов их семьи [66, с. 48]. Однако, как справедливо замечено А.В. Гоголевой (2004), в документе не прописана работа по изменению условий жизнедеятельности семьи, способствующая трансформации семьи и выходу ее из кризиса. Поэтому для нас принципиально важным стало обнаружение у семей, находящихся в социально опасном положении, ресурсов, способствующих снижению риска возникновения социального сиротства.

При этом целесообразно отметить, что благодаря ФЗ № 120 образовательная организация практически исключилась из профилактической работы с семьями группы «социально опасного положения». Так, по мнению А.В. Гоголевой, «образовательные учреждения оказались вне поля профилактической работы», так как профилактика «передана социальным и правоохранительным органам» [66, с. 56]. Такая постановка вопроса зачастую приводит к тому, что помещение ребенка в интернатное учреждение становится единственной мерой, которая в неблагополучных семьях спасает ребенка от угрозы жизни и здоровью. Однако, обращая внимание на Конвенцию о правах ребенка, необходимо отметить, что данный нормативно-правовой документ провозглашает приоритетное право ребенка на семью и предусматривает:

- альтернативные формы устройства детей-сирот с приоритетом семьи (как наиболее предпочтительной из всех форм);
- дифференцированный подход в семейной, государственно-общественной политике и социально-педагогической работе с конкретными семьями при равенстве всех типов семей в праве на социально-педагогическую поддержку, особенно в процессе выхода семьи из трудной жизненной ситуации.

Таким образом, мы считаем, что профилактика социального сиротства полноценно обеспечивается при условии восстановления семейной самоорганизации через развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, так как именно такая семья продуцирует сирот.

В этом аспекте образовательная организация может выступить как «открытая образовательная организация» [126, с. 73], которая в рамках своей социально-педагогической деятельности создает условия для профилактики социального сиротства посредством развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Механизмом развития семьи, находящейся в социально опасном положении, может стать деятельность социально-педагогической службы школы, куда входят заместитель директора по воспитательной работе, классные руководители, социальный педагог, психолог. При этом в арсенал их педагогических приемов работы с семьей входят не угроза и упреки, а поддержка и развитие.

Профилактика социального сиротства в организациях образования может определяться как специально организованная социально-педагогическая деятельность, направленная на развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, и обеспечивающая преодоление отчуждения внутри семейной системы между детьми и родителями (законными представителями).

Резюмируя все вышеизложенное, можно заключить, что социальное сиротство – злободневная тема современной России, масштабы данного явления, динамика его развития и характер влияния на личность препятствуют развитию полноценного нравственного гражданина. Социальное сиротство – это проблема, отражающая не только духовно-нравственное обнищание, но и уровень сплоченности общества, степень его дезориентации.

В современной России все еще идет процесс трансформации ценностей, зарождения новых смыслов, и в этом процессе главное – не

потерять общечеловеческую ценность, которая многие тысячелетия сдерживала и обогащала общество и семью.

Делая выводы по первому параграфу, следует отметить:

1. Проблема социального сиротства в России приобрела масштабы государственной, и от ее решения во многом зависит развитие человеческого потенциала в стране.

2. Анализ научной литературы показал, что основным источником воспроизводства социального сиротства является семья, находящаяся в социально опасном положении, имеющая существенные деформации в своей структуре и не выполняющая свою воспитательную функцию.

3. Государственными институтами систематически создаются условия для прекращения роста данного феномена. Однако большая часть профилактических мероприятий направлена либо на обеспечение постоянного контроля над семьей (посредством деятельности правоохранительных органов), либо на изъятие детей из семьи с целью избегания негативного влияния на их жизнь и здоровье. Указанные мероприятия хоть и имеют положительный результат, тем не менее, они носят временный характер и не решают проблему паталогизирующего семейного наследия, в рамках которого воспроизводится семейное неблагополучие из поколения в поколение.

Во втором параграфе первой главы мы проведем ретроспективный анализ научных источников ранее проведенных исследований по теме исследования, попытаемся дать современное обоснование феномена семьи, находящейся в социально опасном положении, выявить ее сущностные характеристики.

1.2. Развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, с целью профилактики социального сиротства

В первом параграфе мы рассмотрели феномен «социальное сиротство», нами было выявлено, что одной из его причин является кризис института семьи. В современной России это явление усугубляется атмосферой латентного социального кризиса, связанного с затянувшимися политическими реформами. Однако кризисное состояние семьи во всех аспектах ее жизнедеятельности представляет собой процесс, связанный не только с незавершенными социально-политическими преобразованиями, но и с такими обстоятельствами, как массовый алкоголизм (как взрослого населения, так и молодежи), наркомания, нерешенность жилищного вопроса, крайне низкий уровень жизни, ухудшение экологической и демографической ситуации и т.д. Нельзя обойти вниманием и проблему роста жестокого обращения с детьми в семье, достигшего в современной России беспрецедентного уровня, во многом из-за отсутствия законодательного обеспечения соблюдения прав ребенка, массовой пропаганды жестокости.

Сегодня в науке и практике известно, что указанные проблемы не решаются одними социальными преобразованиями и экономическим стимулированием, в связи с этим особую актуальность приобретет рассмотрение педагогического аспекта решения проблем современной неблагополучной семьи. Перед педагогической теорией и практикой стоит задача разработать пути и средства включения семьи, находящейся в социально опасном положении, в социальное пространство, способствовать развитию ее воспитательного потенциала, оказать ей поддержку в преодолении жизненных трудностей, обеспечить защиту ребенка от негативных последствий проживания в обстановке, представляющей угрозу для его личностного и физического развития.

С целью решения указанных проблем необходимо, как отмечает А.И. Антонов, изучать семью системно, то есть совмещая «социальный, социологический, экономический, культурологический, психологический,

демографический, исторический и другие подходы в рамках однозначного непротиворечивого описания семьи» [16, с.31].

При этом важно осознавать, что жизнедеятельность семьи зависит как от внешних, так и от внутренних факторов, их игнорирование и разрушение могут привести к краху всей семейной системы. Говоря о распаде семейной системы, чаще всего оперируют понятием «семейное неблагополучие».

Однако понятие «семейное неблагополучие» является столь широким и многоплановым, что попытки его систематизации представляются весьма трудоемким процессом, при этом каждая отрасль научного знания, в чей объект изучения входит семья, определяет свои критерии семейного неблагополучия.

Так, в демографии основанием для перевода семей в категорию неблагополучных становятся: брачность, детность, иждивенчество, в экономике значение имеют душевой доход на членов семьи, жилищная обеспеченность, в социологии – сплоченность семьи, общественные ориентиры, в педагогике – воспитательный потенциал, эмоционально-нравственный климат, уровень педагогической компетентности родителей, в психологии – содержание переживаний ребенка, уровень психического напряжения, психологический климат в семье и т. д. Кажется бы, указанные критерии неблагополучия должны способствовать выработке единого подхода к решению проблем этих семей, однако анализ социальной ситуации в России показывает, что процент неблагополучия продолжает расти.

Сегодня в педагогической науке значение в области исследования неблагополучных семей имеют работы С.А. Беличевой, М.И. Буянова, И.С. Ганишиной, Е.В. Губанихиной, И.Н. Ефгравой, Н.А. Кучуб, Ф. А. Мустаевой, Г.В. Сабитовой, Н.Ю. Синягиной, В.В. Солодникова, Т.И. Шульга и др. Указанные авторы рассматривают семью как междисциплинарный феномен, подверженный деструкциям, но при определенных условиях способный к восстановлению, трансформации.

Восстановление семейного благополучия реализуется, прежде всего, благодаря деятельности различных социальных институтов, которые

выполняют государственный заказ на обеспечение процесса социализации подрастающего поколения (организации образования, психологические или социальные центры, городские комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, медицинские, реабилитационные центры, органы опеки и попечительства и пр.). Однако обилие организаций, призванных решать проблемы социализации, их неукомплектованность профильными специалистами часто приводят к разобщенности и раздробленности оказываемых услуг, что способствует либо росту иждивенческих настроений, либо отказу от помощи как таковой.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что многообразие понятий, характеризующих неблагополучную семейную ситуацию, а также число специалистов, чей профессиональный интерес представляет семья как социальная система, наделенная правами и обязанностями, формулируют проблему содержательного описания сущности семей, находящихся в социально опасном положении.

Анализ научной литературы позволил нам систематизировать содержательную трактовку проблематики семейного неблагополучия с точки зрения социологического, философского, демографического, психологического подходов (прил. 1).

Так, в современной социологической науке преобладают труды, ориентированные на изучение семьи как социального института, места и роли семьи в обществе [16; 46; 171; 215; 229; 249].

Обращаясь к социологическим исследованиям, можно выделить работу социолога В.В. Солодникова (2002), который в своем диссертационном исследовании рассматривает особую группу «социально дезадаптированных» семей. Социальная дезадаптация понимается ученым как неэффективная реализация семьей своих основных функций: а) обеспечения материальных средств для поддержания жизни ее членов и б) воспроизводства (количественного и качественного) населения [216, с. 79].

Социолог В.Г. Канкин (2005), анализируя общественную ситуацию развития, утверждает, что институт современной семьи находится в

кризисном состоянии, выражающемся в утрате либо замещении общественными институтами основных функций семьи, в массовом алкоголизме, наркомании. Исследователь определяет неблагополучную семью как семью, в которой нарушены внутрисемейные отношения, что приводит к серьезным деформациям личности ребенка, его социализации. Такие семьи отличаются низким материальным достатком, который препятствует нормальной жизнедеятельности семьи, выполнению ее исконных функций воспроизводства, воспитания и социализации новых поколений. При этом важной тенденцией, по мнению ученого, является тот факт, что неблагополучная семья обладает способностью к воспроизводству через механизм социализации [113, с. 8].

Иного мнения придерживается философ Б.Б. Хубиев (2009), который считает, что современная российская семья находится в состоянии модернизации. Тем не менее, на пути модернизации в семейном функционировании ученый выделяет значительные сбои, а именно: девальвацию семейных норм и ценностей, снижение экономической состоятельности семей, развитие эгоцентризма, – которые оказывают губительное воздействие на выполнение семьей, прежде всего, воспитательной функции и источника трансляции просоциальных ценностей [251, с. 138].

Таким образом, социологические и философские исследования актуализируют две, на наш взгляд, важные семейные проблемы: неэффективную реализацию социальных функций семьей и дезадаптацию ее членов.

Демографический подход к определению семейного неблагополучия разрабатывается такими учеными, как Е.М. Аврамова, И.И. Белобородов, О.М. Здравомыслова, В.Б. Корняк, Е.А. Николаева и др.

Анализируя демографическую ситуацию в России, И.И. Белобородов утверждает, что «глубокий кризис института семьи, выступающий первопричиной демографического неблагополучия, обусловил развитие негативных демографических процессов в российском населении,

выраженных тревожными тенденциями в области матримониального, репродуктивного и самосохранительного поведения» [281]. Таким образом, обнародованные данные о демографической динамике свидетельствуют о многолетнем пребывании России в состоянии глубокого демографического кризиса. Важно осознавать, что дальнейшее ухудшение демографической ситуации чревато многочисленными негативными последствиями, угрожающими существованию общества и безопасности государства. По мнению демографов, к таким последствиям относятся: рост числа неполных семей, отсутствие замещения поколений, сокращение численности населения, старение общества, увеличение демографической нагрузки, рост расходов на пенсионное обеспечение, изменение этноконфессионального состава населения и др.

Психологический подход к трактовке семейного неблагополучия отражен в работах таких психологов, как М.И. Буянов, И.С. Ганишина, В.И. Лопатина, А.Е. Рацимор, А.С. Спиваковская и др.

Во всех психологических исследованиях доказывается исключительное влияние семьи на становление личности ребенка. Так, М.И. Буянов (1988) утверждает, что только отношение в семье к ребенку является показателем ее благополучия или неблагополучия: «дефекты воспитания – это и есть первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи» [47, с.11]. А.Е. Рацимор (2003) выделяет группу «социально-неблагополучных семей», то есть тех, в которых нарушены все или часть основных функций, притом неблагополучные семьи имеют три-четыре психологических дефекта: нарушенную стабильность брака, нарушенные супружеские отношения, нарушенные воспитательные позиции и т. д. [195, с. 80].

Обобщая результаты проведенного анализа вышеуказанных исследований, мы попытались выработать авторскую позицию и обосновать целесообразность использования социально-педагогического подхода в работе с семьей, находящейся в социально опасном положении.

С точки зрения социально-педагогического подхода интерес представляет подход Т.В. Лодкиной (2003), Е.В. Губанихиной (2004), в

рамках которого ученые рассматривают семейное неблагополучие через призму семейного уклада. Так, Е.В. Губанихина в своем исследовании определяет «неблагополучную семью» как семью, в которой имеет место нарушение или распад нравственно-этических норм и традиций общества и семейного уклада [76, с. 7].

На основании работ И.Н. Евграфовой (2001), Н.А. Кучуб (2009) можно констатировать, что в неблагополучных семьях наблюдаются следующие проблемы:

- детская дезадаптация (дезорганизация детской сферы жизни, отсутствие стимулирования, торможения в действиях ребенка, деформация сознания личности ребенка, нарушение сферы родительских прав, проблемы внутрисемейного общения и т. д.);

- супружеская рассогласованность (столкновение интересов, потребностей, намерений, конфликтная ориентация, отсутствие культуры компромиссов, дискомфорт внутрисемейных супружеских отношений и т.д.);

- личностная дезорганизация в семье (проблема авторитета и лидерства, сниженная способность к саморегуляции, стремление уйти от семейных проблем в профессиональные, неудавшаяся социализация семьи и т. д.);

- неадекватность взаимодействия семьи с социумом (нестабильный круг общения семьи, неумение адекватно реагировать на новые явления жизни, несоответствие норм поведения общественным нормам и т. д.).

Указанные нарушения выражаются в деформации процесса семейного функционирования, отказе родителями от выполнения семейных обязанностей, росте социального сиротства, безнадзорности и беспризорности детей, совершении ими общественно опасных деяний и преступлений.

Таким образом, анализ литературы показал, что в науке мало распространено понятие «семья, находящаяся в социально опасном положении», а проблема семейного неблагополучия рассматривается каждой

отраслью научного знания достаточно изолированно друг от друга, с учетом общепредметной специфики.

Проведенный анализ предметного поля в научно-исследовательской литературе вызвал необходимость более дифференцированного обозначения предметного поля исследования. С этой целью нами была предпринята попытка рассмотреть данные семьи с точки зрения содержания и сущностных особенностей проявления их неблагополучия (прил. 1).

Далее логика нашего изложения требует рассмотрения наиболее употребительных классификаций степеней семейного неблагополучия.

1-я группа – семьи группы риска. К сожалению, в литературе по проблемам семьи невозможно встретить четкую формулировку понятия «семьи группы риска». Разные исследователи [48; 185] включают различные категории семей в данную группу.

В целом, к семьям группы риска относят:

– деструктивные семьи, характеризующиеся автономией и сепарацией отдельных членов семьи, отсутствием взаимности в эмоциональных контактах, наличием супружеского или родительско-детского конфликта;

– неполные семьи, где один из родителей отсутствует, что порождает разнообразные особенности семейных отношений и прежде всего размытые границы между матерью и ребенком;

– ригидные, псевдосолидарные семьи, в которых наблюдаются безоговорочное доминирование одного из членов семьи, жесткая регламентация семейной жизни, подавляющий тип воспитания;

– распавшиеся семьи, в которых один из родителей живет отдельно, но сохраняет контакты с прежней семьей и продолжает выполнять в ней какие-либо функции, при этом сохраняется сильная эмоциональная зависимость от него.

Таким образом, «семья группы риска» – это семья, жизнедеятельность которой при существующих условиях может привести к неисполнению или ненадлежащему исполнению родителями обязанностей по воспитанию, обучению и (или) содержанию ребенка [186].

Обозначенные семьи справляются с задачами воспитания ребенка с большим напряжением своих сил, поэтому здесь важно другим социальными институтам (например, школе) наблюдать за состоянием семьи, имеющимися в ней дезадаптирующими факторами, отслеживать, насколько они компенсированы другими положительными характеристиками, и в случае необходимости предложить своевременную помощь.

Проблема взаимодействия с такими семьями может заключаться в формировании иждивенческого и потребительского отношения к оказываемой помощи, в атрофии мотивации к изменению существующего положения дел, что существенно затрудняет процесс их самоорганизации.

2-я группа – собственно неблагополучные семьи. Данный термин наиболее распространен и изучен в психолого-педагогической литературе (Л.С. Алексеева, М.А. Алемаскин, П.П. Балашов, И.С. Ганишина, Е.В. Губанихина, В.Д. Ермаков, Г.Г. Зайдуллина, А.В. Кирпаль и др.).

Так, Л.С. Алексеева называет неблагополучной семьей такую семью, в которой отсутствуют или действуют неупорядоченные решающие факторы семейного воздействия. Г.Г. Зайдуллина (2000) под семейным неблагополучием понимает различные негативные характеристики семьи, дефекты ее структурного, количественного или половозрастного состава, внутрисемейные отношения, отношения членов семьи с внешними социальными институтами – школой, училищем, производством, досуговыми или иными организациями [97, с. 34].

Значительным приращением к понятию «семейное неблагополучие» является определение, данное И.С. Ганишиной (2004). К неблагополучным семьям ученый относит, прежде всего, те семьи, в которых не выполняются их функциональные обязанности: «такая дисфункциональная семья, которая не выполняет своих основных функций по воспитанию, образованию, первичной социализации детей, наносит подрастающему поколению психологический вред, способствует девиации и делинквентности несовершеннолетних» [60, с. 8].

Интерес вызывает также классификация В.А. Сысенко (1998), который к неблагополучным относит несколько групп семей: конфликтные, кризисные, проблемные [225].

К конфликтным семьям ученый относит те, в которых интересы, потребности, намерения и желания членов семьи приходят в столкновение, порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния. По мнению А.С. Спиваковской, в таких семьях речь идет о заострении внутренних противоречий, при которых ранее скреплявшие союз стереотипы отношений под влиянием тех или иных факторов перестают выполнять свою функцию, а именно удержание семьи как ценности. Рассматривая протекание конфликта в различных семьях, А.С. Спиваковская делает вывод, что в благополучных семьях конфликт выступает нормальным фактором ее развития, который обеспечивает переход семейной системы на качественно новый этап функционирования. Однако в неблагополучных семьях конфликт становится фактором ее распада и дезорганизации [220].

Кризисные семьи. В эту группу включают семьи, где противостояние интересов и потребностей членов носит особенно резкий характер и захватывает важные сферы жизнедеятельности семейного союза. Члены семьи занимают непримиримые и даже враждебные позиции по отношению друг к другу, не соглашаясь ни на какие уступки или компромиссные решения. При этом форма, длительность и острота кризиса могут значительно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей семьи, микросоциальных условий, педагогической культуры родителей.

Проблемные семьи – это семьи, для которых характерно появление особенно трудных ситуаций, способных привести к распаду брака, например, отсутствия жилья, тяжелой и продолжительной болезни одного из супругов, отсутствия средств на содержание семьи, осуждения за уголовное преступление на длительный срок и целого ряда других чрезвычайных жизненных обстоятельств. Взаимоотношения внутри такой семьи

характеризуются ограниченностью и односторонностью сферы общения, неустойчивостью эмоциональных связей.

Однако, как отмечает В.А. Арамавичут (1973), вместе с отчуждением членов семьи друг от друга возможно и проявление ярких эмоций. Способность членов семьи проявлять друг к другу пусть эпизодически, но очень яркие, эмоционально насыщенные реакции – путь к ее возрождению, так как в таких отношениях всегда остается место для материнского, сыновнего долга, способного преобразовать всю суть семейного бытия.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что неблагополучная семья может существенно исказить развитие ребенка на психологическом (М.А. Алемаскин, С.В. Березин, М.И. Буянов, А.С. Спиваковская), физиологическом (В.А. Гурьева, А.Е. Личко), социальном (В.Г. Канкин, В.А. Сысенко) уровнях.

3-я группа – асоциальные семьи. Это семьи, в которых происходят стойкие социально-психологические изменения, представляющие угрозу для проживания и воспитания в них детей. В таких семьях родители ведут аморальный, противоправный образ жизни, их жилищно-бытовые условия не отвечают санитарно-гигиеническим требованиям, а воспитанием детей, как правило, никто не занимается, дети оказываются безнадзорными, полуголодными, отстают в развитии, становятся жертвами насилия.

Резюмируя, необходимо отметить, что проведенный анализ содержания и сущностных особенностей семейного неблагополучия заложил основания для выделения уровней воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, описанных в параграфе 1.3.

В целом, анализ дефиниции понятия «семья, находящаяся в социально опасном положении» позволяет обосновать вывод о том, что его использование более правомерно, чем понятии «неблагополучная» или «асоциальная» семья и пр. Причина заключается в том, что, с одной стороны, данный термин используется в федеральном законодательстве (ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности»), а с другой – обозначает более широкий спектр проблем семьи: педагогических,

психологических, экономических, демографических. Социальный – значит относящийся к обществу, ко всему многообразию социальных отношений, в том числе и к тем отношениям, которые развиваются в малой группе.

Так, с точки зрения законодательства (ФЗ № 120), семья, находящаяся в социально опасном положении, – это семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению, содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними [180].

В данном исследовании, на основе анализа философской, психологической, социально-педагогической, демографической литературы и нормативно-правовой базы российского законодательства к семьям, находящимся в социально опасном положении, мы относим те семьи, в которых происходят нарушения внутри организации семейной системы, которые выражаются в том, что:

1) родители (законные представители) уклоняются от обязанностей по воспитанию, содержанию и обучению детей,

– не обеспечивают обучение детей в школе, посещение детских дошкольных организаций;

– не заботятся о состоянии здоровья детей: не обеспечивают лечение ребенка во время болезни, профилактический осмотр;

– не обеспечивают детей питанием, одеждой и обувью в соответствии с возрастом и сезоном;

2) несовершеннолетний проживает в антисанитарных условиях и (или) без определенного места жительства;

3) родители (законные представители) жестоко обращаются с детьми:

– применяют психическое насилие над детьми (оскорбление и унижение достоинства ребенка, преднамеренную физическую или социальную изоляцию);

– применяют физическое насилие над детьми (побои, истязания, нанесение физических повреждений ребенку, которые могут привести к серьезным нарушениям физического или психического здоровья, или отставанию в развитии, или даже смерти ребенка);

– родители (законные представители) покушаются на половую неприкосновенность детей (вовлечение ребенка в действия сексуального характера);

– вовлекают детей в занятия бродяжничеством и попрошайничеством;

4) родители (законные представители) злоупотребляют алкогольными напитками или психоактивными веществами.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования в целом и анализ дефиниции понятия «семья, находящаяся в социально опасном положении» показали, что в педагогическом аспекте такая семья представляет угрозу для жизни и здоровья детей вследствие невыполнения своих функциональных обязанностей по воспитанию и содержанию несовершеннолетних, а также нарушенной (дисгармоничной) структуры семейных (супружеских) отношений.

Обосновывая данное определение, исходя из специфики феномена «семья, находящаяся в социально опасном положении», считаем необходимым провести структурно-функциональный анализ семей, находящихся в социально опасном положении, который позволит выявить возможности развития их воспитательного потенциала.

В научно-педагогической литературе под функциями семьи понимают направления деятельности семейного коллектива или отдельных его членов, выражающие социальную роль и сущность семьи.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что на сегодняшний день нет общепринятой классификации структурно-функциональных особенностей семей, представляется возможным выделить лишь два общепризнанных типа семей, которые могут быть определены как гармоничные и дисгармоничные (Т.П. Авдулова, А.Е. Личко, М.С. Мацковский, М.Г. Панкратова, Н.Г. Юркевич).

Так, гармоничным семьям присущи теплые, поддерживающие отношения, атмосфера уважения и принятия, совместный творческий досуг, экономическая состоятельность. В противовес в дисгармоничных семьях наблюдается жестокость в отношениях, равнодушие, дезорганизация семейного досуга, низкий уровень сплоченности членов семьи, разногласия в вопросах воспитания, повышенная конфликтность в повседневном общении, недостаточный уровень эмоционального принятия [2].

В своей работе мы не ставим цель рассмотреть все структурно-функциональные особенности семьи, а остановимся лишь на тех, которые будут иметь значение для характеристики именно семей, находящихся в социально опасном положении.

Функция продолжения рода (репродуктивная, деторождения). К сожалению, сегодня для семей, находящихся в социально опасном положении, данная функция представляет собой вовсе не ту радость, которую влечет за собой материнство и отцовство. Зачастую подобные семьи не осознают всю ответственность, связанную с рождением детей. В целом, поведение родителей в таких семьях характеризуется бессознательностью деторождения, отсутствием планирования, промискуитетом.

Нарушенной оказывается и хозяйственная функция (экономическая, бытовая, воспроизводство материальных условий жизни) семьи, которая обеспечивает удовлетворение многообразных хозяйственных потребностей. Экономическое поведение родителей в данных семьях характеризуется постоянным займом денег, долгами за услуги жилищно-коммунальной сферы, нежеланием родителей трудиться, создавать условия для финансовой стабильности семьи.

Во многом представляет интерес функция организации досуга, которая вытекает из экономической и имеет своей целью восстановление и поддержание здоровья, удовлетворение различных духовных потребностей членов семьи. В современных условиях семьи, находящиеся в социально опасном положении, оказались на периферии индустрии развлечений и организованного досуга. В силу личностной ориентации ее членов, низкого

уровня экономического дохода и общей асоциальной направленности дети в таких семьях, как правило, предоставлены сами себе, бродяжничают, ищут развлечения в гемблинге, распитии спиртных напитков, группировании с асоциальными сверстниками.

Однако для нас, в рамках нашего исследования, наибольший интерес представляет функция воспитательная, которая является одной из ведущих для семейной системы.

Рассматривая данную функцию, нельзя не обратить внимания на компоненты воспитательной функции, выделенные А.А. Чуприной (2005): родительскую любовь, безграничное доверие ребенка к родителям, положительную психологическую атмосферу семьи, представленность семьи как микромоделей общества [255, с. 25]. Однако, анализируя особенности семейного воспитания в семьях, находящихся в социально опасном положении, можно констатировать, что их ребенок усваивает негативный, неконструктивный способ общения с миром, родительская любовь носит отчужденный характер, базовое чувство доверия у ребенка к родителям и к миру не формируется.

В общем виде передаче негативного социально-психологического опыта внутри семейной системы посвящены исследования С.А. Беличевой, А.Я. Варги, И.С. Ганишиной, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса и т. д.

Основываясь на работах указанных авторов, можно констатировать, что нравственные ценности, формируемые у ребенка в таких семьях, как правило, искажены, асоциальны по своей природе. Систематическое негативное воздействие семейной системы приводит к тому, что у ребенка формируются стойкие установки на такой же образ жизни, как и у родителей (асоциальный, аморальный). Индивидуальная система воспитания в семье либо не формируется вообще (безнадзорность, беспризорность), либо имеет место жестокое обращение с детьми, что, безусловно, оказывает губительное влияние на их психику и ставит под угрозу их дальнейшее благополучие.

Воспитание в таких семьях зачастую не просто не имеет целевой установки, социализирующей направленности, но и вовсе не осуществляется.

Воспитательные усилия при благоприятном стечении обстоятельств выражаются в удовлетворении биологических потребностей ребенка (питании, жилье) и частично социальных (любви, ласке), при неблагоприятном – угрожают жизни и здоровью ребенка.

Однако такое поведение родителей далеко не сразу ведет их к лишению родительских прав на воспитание ребенка. В рамках федерального законодательства родители сначала ставятся на учет в отделы полиции по статье 5.35 Кодекса об административных правонарушениях (КоАП РФ) «Неисполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию и воспитанию несовершеннолетних». Наказание по данной статье влечет предупреждение или наложение административного штрафа в размере от ста до пятисот рублей, что не может рассматриваться как условие для восстановления семейного благополучия.

Такая постановка проблемы приводит нас к необходимости усилить воспитательную функцию семьи, находящихся в социально опасном положении, создать условия для развития, прежде всего, ее воспитательных ресурсов.

Резюмируя вышесказанное, важно понять, что воспитательная функция семьи теснейшим образом связана с таким феноменом, как «родительское воспитание».

Как показывают исследования С.С. Жигалина, Р.В. Овчаровой, родителем не рождаются, а становятся, что представляет собой развертывающийся во времени процесс созревания определенных отношений, чувств, норм жизнеустройства. Успешность родительского воспитания зависит от уровня родительской зрелости – единства личностной и родительской составляющей, включающей личностную, социальную и функциональную зрелость [93,184]. Однако, как уже отмечалось, в современных условиях российская семья оказалась под влиянием ряда

негативных внешних и внутренних факторов, в силу которых воспитательная внутрисемейная обстановка стала менее благоприятной и родительская зрелость как личностное новообразование не проходит эволюционный онтогенетический путь развития.

Таким образом, можно заключить, что в семьях, находящихся в социально опасном положении, существенному кризису подверглись функции: продолжения рода, хозяйственная, организации досуга, воспитательная, что оказало решающее значение на разрушение семейной системы и присвоение им статуса «находящиеся в социально опасном положении».

Далее логика нашего исследования требует обратить внимание на такой аспект, как структура семьи, находящейся в социально опасном положении. Так, еще А.С. Макаренко, отмечая важность семейного воспитания, писал, что «вопрос о структуре семьи, о составе ее, о характере имеет кардинальное значение» [155, с.63].

Структура семьи подразумевает состав семьи и число ее членов, а также совокупность их отношений. Расширяет данное представление о структуре семьи подход Л.П. Бугеовой (1999), в котором структура понимается как система отношений родства, а также совокупность духовных, нравственных, психологических отношений, внутрисемейные установки и отношения власти и авторитета [45]. Обозначенный подход акцентирует внимание на том, что нарушение структуры семьи – это такая особенность ее жизнедеятельности, которая препятствует выполнению семьей своих функций, обесценивает и не формирует нравственные, духовные отношения.

Сегодня в науке и практике можно встретить следующие формы нарушенной семейной структуры:

– семья, распавшаяся в результате развода или гибели одного из супругов;

– неустойчивая семья, где поведение супругов отличается крайней нестабильностью; отец или мать может уходить из семьи, но через некоторое время возвращаться, создавать другие семьи, но претендовать на ведущие

роли в своих первых семьях; члены семьи отбывают наказание в местах лишения свободы, следственных изоляторах;

– несостоявшаяся семья, где мать никогда не была в браке, не имела опыта совместного проживания с отцом ребенка;

– искаженная семья, в которой воспитанием детей занимается мачеха, отчим или дети переданы на опеку родственникам;

– межпоколенная семья, в которой проживают несколько поколений с непрямым родством (дяди, тети, сестры, братья старших членов семей).

Указанные особенности семейной организации отрицательно сказываются, прежде всего, на развитии детско-родительских отношений. Под детско-родительскими отношениями мы понимаем систему разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, а также ребенка по отношению к родителям, особенностей восприятия, понимания характера личности и поступков друг друга [109]. На сегодняшний день педагогической науке известно, что детско-родительские отношения являются объективным компонентом гармоничного развития личности ребенка. Теплые, поддерживающие, близкие отношения в семье могут сформировать у него эффективную потребностно-мотивационную систему, позитивный взгляд на мир и на самого себя. Однако этот же фактор, но с другим содержанием, может привести к искаженному развитию потребностей и мотивов, низкой самооценке, недоверию к миру (А. Адлер, С.А. Спиваковская, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.).

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что основными факторами формирования семейного неблагополучия выступают субъективные факторы и причины психолого-педагогического свойства, т.е. нарушения в межличностных отношениях и дефекты воспитания в семье.

Таким образом, становится очевидным, что для того, чтобы наладить функционирование семей, находящихся в социально опасном положении, необходимо ориентироваться как на комплексную всестороннюю поддержку ее членов, так и на создание таких условий, чтобы семейная система смогла

самостоятельно справляться с возникающими кризисами, нашла в себе ресурсы восстановить свои функции и деформированную структуру.

В данном параграфе мы ставим перед собой задачу выявить возможности и особенности развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, в условиях общеобразовательной организации.

Так, на основании ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999) в компетенцию школы вменяется обязанность выявлять семьи, находящиеся в социально опасном положении, и оказывать им помощь в обучении и воспитании детей (ст. 14.6.3) [180]. При этом следует отметить, что школа является лишь одним из структурных компонентов в цепочке взаимодействия агентов социализации, призванных оказывать помощь такой семье, наравне с центрами реабилитации, медико-психолого-педагогическими центрами, центрами восстановительных технологий, комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав и т. д.

Оказанием комплексной психолого-педагогической помощи семье в организациях образования занимаются многие специалисты: классные руководители, социальные педагоги, психологи, школьные инспекторы, которые в большей мере осуществляют контролирующую функцию.

Однако нам представляется, что школа как институт социализации обладает большими возможностями. Одним из инструментов оказания помощи семьям в образовательном учреждении выступает социально-педагогическая деятельность, которая обеспечивает процесс педагогической поддержки участников образовательного процесса и защиты прав ребенка.

Анализ данного проблемного поля определил, что в психолого-педагогической литературе взаимодействие семьи и школы рассматривалось теоретиками многоаспектно. Так, Е.А. Чередова выделяет три основных подхода в сотрудничестве семьи и школы: «воспитание родителей», «системно-комплексный», «социально-ориентированный» [254, с. 19].

Объединяющим началом указанных подходов является субъект-объектное выстраивание взаимоотношений, в рамках которого школа выступает субъектом реализуемой деятельности, а семья воспринимается как объект воздействия. Однако в настоящее время данный подход подвергся существенной критике по причине пассивной позиции родителей в реализации своей воспитательной функции и сохранения влияния негативных факторов воспитания на ребенка.

Комплексный анализ литературы помог нам определить, что сегодня принципиальное внимание должно уделяться организации такого сотрудничества семьи и школы, в рамках которого семья сможет осознавать и реализовывать свои воспитательные возможности, развивать свой воспитательный потенциал, обретая позицию субъекта собственной жизнедеятельности, обеспечивая духовно-нравственное развитие своих членов.

В целом воспитательные возможности семьи были предметом изучения еще классиков отечественной философии (И.А. Ильина, В.В. Розанова, Н.Г. Чернышевского) и педагогики (Л.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др.).

Позднее в педагогической науке этой проблемой занимались К.Л. Биктамирова, Е.В. Бондаревская, И.В. Гребенников, С.Э. Карклин, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Низова, В.Я. Титоренко и др.

Сегодня воспитательные возможности семьи рассматриваются через призму воспитательного потенциала. На рассмотрение воспитательного потенциала семьи как феномена семейного воспитания значительное влияние оказывают работы В.В. Коробковой, М.М. Прокопьевой, С.Г. Сабитовой, Е.А. Чередовой, А.А. Чуприной, М.Б. Шеиной.

Пристальный анализ работ указанных авторов позволяет констатировать, что в психолого-педагогической науке реализована попытка проанализировать и обобщить феномен «воспитательный потенциал семьи». Указанных авторов объединяет понимание воспитательного потенциала семьи как совокупности реальных и потенциальных возможностей

социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации [131, 255, 259].

Однако рассмотрения данного феномена относительно семей, находящихся в социально опасном положении, мы не встретили. К тому же, можно констатировать, что практически вся научная и методическая литература по проблемам восстановления семейного благополучия ориентирована на семью 90-х годов XX века, которая становилась в абсолютно иных социально-экономических, культурных условиях, чем сегодняшняя семья. Соответственно, и способы ее восстановления видятся теоретиками и практиками, как правило, в духе подходов, разработанных еще в начале 70–80-х годов XX века.

В свете современных исследований актуальным становится осознание возможности научно-педагогического осмысления реализации развивающего подхода в работе с семьей, находящейся в социально опасном положении. (Е.В. Губанихина, И.Н. Евграфова, В.В. Коробкова, Т.В. Лодкина, М.Б. Шеина).

В энциклопедической литературе под развитием понимается необратимый процесс, направленный на изменение материальных и духовных объектов с целью их усовершенствования; увеличение сложности системы; улучшение приспособленности к внешним условиям; увеличение масштабов явления; социальный прогресс. Применительно к семейной системе развивающий подход в своем основании имеет положение о наличии скрытого воспитательного потенциала, который при определенных условиях может быть реализован в воспитании и может изменить существующее положение семьи.

В своем исследовании под развивающим подходом мы подразумеваем, прежде всего, организацию педагогической поддержки семьи (с привлечением сил ближайшего микросоциума) в состоянии затяжного кризиса с целью превращения его в задачу деятельности.

Следует отметить, что идея педагогической поддержки семьи и ребенка в образовании не нова, она разрабатывалась и разрабатывается такими учеными, как Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.

Под педагогической поддержкой мы, вслед за В.П. Бедерхановой, понимаем систему социально-педагогической деятельности и взаимоотношений, раскрывающих потенциал семейной системы, включающую помощь детям и родителям в преодолении социальных, психологических, педагогических трудностей [30].

Определяя содержание педагогической поддержки как основы развивающего подхода во взаимодействии с семьей, находящейся в социально опасном положении, важно понимать, что:

- педагогическая поддержка направлена на обнаружение семьей собственных проблем и придание им развивающего характера путем превращения в задачу деятельности;
- предметом деятельности семьи и школы являются условия, образующие проблему и, соответственно, отношение к ней членов семьи;
- педагогическая поддержка направлена на развитие самостоятельности семьи, но при этом страхует от ситуации «хронической, стойкой» неуверенности в себе и своих воспитательных возможностях;
- педагогическая поддержка ориентирована на развитие воспитательного потенциала семьи, обеспечивающее профилактику социального сиротства;

Сложность траектории выстраиваемой школой поддерживающей деятельности заключается в том, что специалисты учреждения образования должны уметь, не разрывая поддерживающих отношений с семьей, постепенно уменьшать долю своих непосредственных, прямых действий, направленных на решение проблемы [238].

При этом, рассматривая возможность развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, важно понимать, что такие семьи находятся в состоянии затяжного кризиса и имеют

множество неразрешенных проблем, что зачастую способствует тому, что семья начинает вырабатывать адаптивный механизм, воспринимая кризис как некую социальную норму. Однако в педагогическом аспекте кризис семьи является тормозом в продвижении семейной системы на новый уровень развития. Так, опираясь на положение М.М. Прокопьевой, что семейная система является самоорганизующейся, а следовательно, способной к прогрессу и регрессу в равной степени, то потенциально кризис семьи может способствовать и ее росту. Для того чтобы проблема семьи стала стимулом к развитию, необходимо осознание семьей своих возможностей, создание условий, в которых семья может по-новому увидеть и реализовать свой потенциал.

Таким образом, с целью более глубокого анализа возможности процесса развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, необходимо перейти к описанию его компонентного состава.

Следует отметить, что вопрос о структуре компонентного состава воспитательного потенциала семей в педагогической науке неоднозначен. Однако, предприняв попытку проанализировать исследования, в которых воспитательный потенциал является самостоятельным объектом изучения, мы определили, что принципиальное значение имеют работы таких авторов, как Н.В. Додокина, М.И. Кирикова, Л.Н. Константинова, В.В. Коробкова, А.А. Чуприна, М.Б. Шеина.

Так, А.А. Чуприна (2005) рассматривает воспитательный потенциал семьи с точки зрения философского подхода, обосновывая его влияние на становление личности подростка. Исследователь в своей работе выделяет такие компоненты воспитательного потенциала, как: биологический (генограмма, наследственность), экономический (наличие жилой площади, уровень доходов), психологический (наличие или отсутствие структурных единиц в семье, психологический климат и т. д.) и социальный (принадлежность к этнической группе, социальный статус, уровень образования, профессия и т.д.) [255, с. 43]. Однако анализ указанных

компонентов выявил, что в данном случае происходит смешение понятий «фактор воспитательного потенциала» и «компонент воспитательного потенциала», что противоречит нашей методологической позиции. Так, факторы воспитательного потенциала рассматриваются нами как динамическая, но не корректируемая педагогическими средствами структура воспитательного потенциала, в противовес компонент – это та структурная единица воспитательного потенциала, которую можно развивать педагогическими методами и средствами.

Научный интерес в рамках нашего исследования представляет компонентный анализ воспитательного потенциала, предложенный М.И. Кириковой (2009). В своей работе автор выделяет факторы, уровни и компоненты воспитательного потенциала неполной семьи. К компонентам воспитательного потенциала неполной семьи ученый относит: мотивационно-ценностный (ответственность родителей за воспитание детей, понимание целей и задач воспитания родителями); гностический (педагогическая просвещенность родителей); операционно-деятельностный (авторитет в семье, положительный пример, умение применять различные формы и методы воспитания); координационно-деятельностный (согласованность семьи – школы – Центра в воспитании детей) и эмоционально-позитивный характер семейных отношений [117, с. 12]. Однако данная позиция для нас тоже неприемлема в полной мере, так как мы не можем рассматривать координационно-деятельностный компонент как часть семейной системы. Взаимодействие с социальными организациями и организациями образования носит добровольный характер, зачастую зависящий не столько от семейной системы, сколько от профессиональной деятельности специалистов.

Ближе всех к нашей исследовательской позиции находится компонентный анализ воспитательного потенциала семей, разработанный В.В. Коробковой, Л.А. Метляковой (2012). В работах указанных авторов, с точки зрения синергетического, системного и компетентностного подходов, обосновываются такие компоненты воспитательного потенциала, как:

аксиологический (соблюдение членами семьи духовно-нравственных норм и принципов поведения, ценностное отношение детей и родителей к семье); компетентностный (педагогическая компетентность родителей, социальная компетентность детей в быту и семейной жизни); эмоционально-коммуникативный (характер внутрисемейных отношений, стиль семейного воспитания); операционно-деятельностный (социально-педагогическая самоорганизация семьи в быту, в трудовой, игровой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности и общении) [131, с.31]. Принципиальными положениями здесь для нас выступают: признание семьи как самоорганизующейся системы, наличие скрытых возможностей семьи и воспитательные возможности межличностных взаимоотношений, в том числе в расширенном варианте (симблинги, родственники). Однако указанные ученые обращаются к категории благополучных семей, что не соответствует нашему предмету исследования.

Таким образом, анализ компонентного состава воспитательного потенциала семей у вышеуказанных авторов выявил недостаточность позиций, целесообразных для обоснования и описания воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. В связи с этим, основываясь на проанализированных исследованиях, выявленной сущностной характеристике семей, находящихся в социально опасном положении, и собственном педагогическом опыте, мы выделяем следующие компоненты воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении: аксиологический, эмоционально-волевой, деятельностный. Далее рассмотрим каждый из них.

Аксиологический компонент характеризует нравственную направленность семьи и ее ценностные ориентации.

Опираясь на исследования ведущих аксиологов и педагогов (А.Г. Здравомыслов, Е.И. Зритнева, А.С. Кравец, Н.С. Розов, Л.Н. Столович, Е.К. Узденова), взяв за основу характерные потребности личности и соотнеся их с жизнедеятельностью семей, мы выделяем следующие ценности семьи,

находящейся в социально опасном положении, претерпевшие существенные трансформации и искажения:

- ценности, удовлетворяющие потребность в отцовстве и материнстве (принятие на себя новой социальной роли родителя происходит неосознанно, стихийно; воспитательный процесс жестко регламентирован либо не осуществляется; дети могут длительное время оставаться без надзора; ребенок как ценность не рассматривается);

- ценности, связанные с удовлетворением потребности в любви и признании (принятие каждого члена семьи происходит на фоне высокой конфликтности; возможность чувствовать себя любимым, нужным и самому проявлять чувства в отношении близких людей удовлетворяется слабо);

- ценности, связанные с удовлетворением физиологических потребностей супругов, позволяющие чувствовать относительную стабильность и защищенность (длительность семейно-брачных отношений не характеризуется постоянством; частая смена сексуального партнера; отсутствие экономической поддержки; психологическая незащищенность; эмоциональное напряжение);

- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми имеет отчужденный характер; отношения с супругом не характеризуются доверием и т. д.) [106, с. 32].

Исходя из всего вышеизложенного, в данном компоненте мы выделяем такие критерии, как: соблюдение и выполнение нравственных норм поведения членами семьи, наличие сформированной родительской ответственности, ценностное отношение детей к семье.

Соблюдение и выполнение нравственных норм поведения членами семьи – один из системообразующих критериев аксиологического компонента. Мы считаем целесообразным рассматривать нравственные нормы поведения членами семьи через призму наличия/ отсутствия духовно-нравственных ценностей семьи.

В этом аспекте важно акцентировать внимание на наличие/отсутствие в семье таких духовно-нравственных компонентов, как: мораль – осознанная

необходимость определенного поведения, обусловленного принятыми в обществе представлениями о добре и зле, должном и недопустимом; укрепление позитивной нравственной самооценки; способность к духовному развитию; реализации семейного потенциала на основе нравственных установок и моральных норм непрерывного образования, самовоспитания и универсальной духовно-нравственной компетенции – «становиться лучше»; нравственность, основанная на свободе воли и духовных отечественных традициях, внутренней установке личности родителя и ребенка поступать согласно своей совести; основы нравственного самосознания личности (совести) – способность формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам и т. д.

В рамках нашего исследования актуальным становится вопрос и о развитии ответственного родительства за воспитание, обучение и содержание детей.

Под ответственностью мы понимаем активное отношение субъекта к внешней необходимости, ее добровольное принятие и способность самому действовать необходимым, намеренным образом. Эта способность одновременно дает субъекту возможность держать ответ перед людьми, обществом за такой или иной характер своих действий, поступков, а также их предвидимые последствия [83]. Принимая на себя ответственность, человек имеет шанс добиться определенной степени самостоятельности, независимости, свободы. Однако ответственность не только расширяет возможности человека, но и делает неизбежным его личное участие как в строительстве своей жизни, так и по отношению к отдельным сторонам жизни.

В нашей работе принципиально выделить два основополагающих аспекта ответственности родителей:

– ответственность в смысле нормативности, социального долга, обязательства родителей по отношению к собственным детям;

– ответственность как сопричастность к событию, как ответственность прежде всего перед самим собой за результаты воспитания ребенка.

В рамках нашего исследования родительская ответственность выражается в особой социальной позиции родителя, который принимает и реализует конкретные нормы ответственного поведения в условиях семейного воспитания (гуманное отношение к детям, обеспечение получения образования, удовлетворение биологических и социальных потребностей ребенка, забота о его здоровье, отсутствие асоциального влияния и т. д.).

Третий критерий аксиологического компонента – это ценностное отношение детей к семье.

Как правило, дети, которые каждодневно соприкасаются с конфликтами, насилием, жестоким обращением, испытывают амбивалентные чувства к родителям и семейной системе в целом: от безусловной любви до полного отторжения. Для нас важно сформировать у детей осознанную, значимую, избирательную, иерархическую, психологическую связь с семьей, проявляющуюся в стремлении к созданию семьи в будущем, получении поддержки со стороны членов семьи и волевой готовности отстаивать сложившиеся убеждения о социальной и личностной ценности семьи. Достижение этого возможно через актуализацию индивидуальной значимости семейных традиций, организацию совместной деятельности детей и взрослых по практической реализации семейных ценностей, обеспечение организационного педагогического сопровождения процесса ценностного взаимодействия [62, с. 98].

Не менее важным является эмоционально-волевой компонент, который представлен: волевой регуляцией членов семьи, супружескими отношениями и стилем семейного воспитания.

Волевая регуляция. Обращаясь к волевому аспекту, следует заметить, что обширная литература по проблеме воли не дает убедительного анализа механизмов ни волеосуществления, ни возникновения, ни проявления безволия. На основании работы Л.И. Дементий к волевой регуляции мы относим наличие таких компонентов, как: волевое действие (осознанное и

целенаправленное действие, принятое по решению субъекта в ситуации преодоления кризиса), волевое поведение (целенаправленное поведение личности, выражающееся в умении управлять собой, своими действиями и поступками на основе стремления к достижению определенных целей), волевое качество (личностное качество, соотносимое с проявлением волевых усилий, требующее специфических условий формирования и проявления), волевое усилие (механизм волевой регуляции, средство мобилизации субъектом своих сил) [83].

В рамках нашего исследования признаками волевой регуляции являются способность членов семьи к самоорганизации при преодолении трудностей и жизненных невзгод, готовность к борьбе со своими социальными пороками (алкоголизм, наркомания), способность в случае трудностей обращаться к специалистам с целью эффективного поиска путей преодоления жизненных трудностей.

Основываясь на работах А.Я. Варги, А.С. Спиваковской, Ю. Хямяляйнен, в эмоциональном аспекте мы акцентируем внимание на особенностях характера супружеских отношений (взаимодействия супругов).

Анализ литературы позволил нам выявить семьи со следующей супружеской направленностью:

– семьи с противоречивой направленностью у супругов (ценности у супругов противопоставлены, отношения находятся на уровне непрерывной борьбы, отношения конфликтны, микроклимат неблагоприятный);

– семьи с одинаковой антиобщественной направленностью у супругов (ценности у семьи одинаковые, но не соответствуют духовным запросам общества). При данных обстоятельствах работа с родителями существенно осложняется, потому что проживание в такой семье представляет угрозу для жизни и здоровья ребенка.

Так, А.И. Кочетов утверждал, что любовь родителей друг к другу может стать мощным воспитательным фактором, т. к. с нею связаны оптимистический тон жизни в семье, проявление гуманности, верности [136, с. 33]. Однако, анализируя основные показатели эмоциональных связей и

отношений супругов в семье, находящейся в социально опасном положении, можно выявить такие особенности, как: наличие острых эмоциональных переживаний, разобщенность эмоционального настроения, преобладание affiliативных ценностей (потребность быть вовлеченным в напряженные межличностные отношения); конфликтность, искажение чувства любви, неуважение к старшим в семье, индифферентное отношение к детям, наличие экзистенциального вакуума, ощущение пустоты настоящего и бессмысленности будущего, что отрицательным образом влияет на психологическое и социальное развитие ребенка.

Таким образом, можно заключить, что эмоциональные контакты супругов в семье деструктивны, носят отрицательный характер влияния на детей. В таких условиях семья постепенно начинает утрачивать качества первичного коллектива, а вместе с тем и свои воспитательные возможности, а также создает предпосылки для искажения и задержки положительного воздействия на личность ребенка, формирование его духовно-нравственных основ.

В аспекте внутрисемейных отношений немалое значение приобретает стиль семейного воспитания.

В целом анализ исследований по данной проблеме [149; 219; 268] показал, что большинство педагогов и психологов объединяет стили воспитания в две группы: гармоничные и дисгармоничные.

Категория семей, находящихся в социально опасном положении, характеризуется дисгармоничным стилем воспитания, для которого свойственны: недостаточный уровень эмоционального, тактильного принятия ребенка, завышенные требования или вседозволенность, отсутствие взаимности между родителями и детьми, разногласия родителей в вопросах воспитания и образования детей, высокая конфликтность в общении.

Так, психологами доказано, что дети, выросшие в семьях с авторитарным стилем воспитания (с высоким уровнем контроля и требований, но относительно низким уровнем ответственности и теплоты), хуже успевают в школе, имеют более низкую самооценку и испытывают

трудности во взаимодействии со сверстниками. Также дети, «не поддающиеся контролю», чаще всего встречаются в авторитарных семьях. Разрешающий стиль воспитания, при котором родители никак не ограничивают поведение ребенка, коррелирует с высоким уровнем агрессивности детей, обнаруживающих некоторую незрелость по сравнению со своими школьными сверстниками. Однако наиболее деструктивное влияние на поведение ребенка и его результативность в школе оказывает пренебрегающий стиль, когда родители настолько озабочены собой и своими проблемами, что их дети чувствуют себя брошенными, находясь в семье. Подростки из таких семей характеризуются импульсивностью, склонностью к суицидальным попыткам, бродяжничеству [146].

Стиль семейного воспитания тесным образом связан и с феноменом «родительской любви». В семьях социально опасного положения, опираясь на типологию родительской любви, разработанную А.С. Спиваковской, можно рассматривать следующие типы родительской любви:

- отвержение (апатия, неуважение, межличностная дистанция);
- отказ (отстраненность от проблем ребенка, обращение за помощью к общественности, передоверие ребенка школе);
- преследование (апатия, близость, наделение ярлыками «мерзавец», «негодник», жестокость в обращении);
- действенная жалость (симпатия, близость, отсутствие уважения, приписывание ребенку мнимых отклонений от интеллектуального или физического развития);
- отстраненная любовь (симпатия, уважение, но дистанцирование, неумение помочь, поверхностное знание мира ребенка) [219, с. 95].

Таким образом, необходимо сделать вывод, что характер супружеских отношений, стиль семейного воспитания, являясь фундаментом эмоционального опыта ребенка, несут в себе важный психолого-педагогический смысл, однако в семьях, находящихся в социально опасном положении, этот опыт искажается или утрачивается совсем.

Немаловажное значение при характеристике воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, для нас приобретает и деятельностный компонент.

Характеристиками **деятельностного компонента** являются виды занятий в семье, их преимущественная направленность, разнообразие. С этим компонентом тесно связан предметно-материальный мир семьи, который определяется наличием в жизненном пространстве семьи предметных ценностей для становления и развития способностей, интересов, потребностей ребенка.

Данный компонент представляется нам как определенный уровень развития семейной самоорганизации, направленный на решение тактических и стратегических проблем семьи.

Важно отметить, что в данных семьях самоорганизация жизнедеятельности либо отсутствует, либо очень слаба, поэтому ее актуализация – важная составляющая процесса развития воспитательного потенциала семьи. Главное условие, которое создается в целях обеспечения процесса развития семьи, – деятельность, происходящая на фоне процессов, обеспечивающих самоорганизацию, – планирование, внутренняя организация и управление, мотивация и контроль, корректировка и регулирование [192, с. 280].

Структурными составляющими деятельностного компонента в нашем исследовании выступают:

– самоорганизация членов семьи в бытовой и трудовой деятельности (соблюдение общего режима дня, поддержание порядка, плановое распределение семейного бюджета при участии детей);

– организация учебно-познавательной деятельности (подготовка домашних заданий с ребенком, совместное чтение книг, совместные занятия);

– организация культурно-досуговой деятельности (посещение культурных организаций, прогулки и экскурсии, организация и участие в семейных праздниках, соблюдение семейных традиций т. д.).

При этом разумная организация всей жизнедеятельности семьи рассматривается нами и как условие эффективности духовно-нравственного развития ребенка, которое не может осуществляться в семьях с разрушенной самоорганизацией.

Таким образом, рассмотрев компонентный состав воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, необходимо и обозначить **факторы**, влияющие на его развитие, потому как их игнорирование может поставить под сомнение все педагогические усилия (табл. 1).

Таблица 1

**Влияние факторов окружающей среды
на развитие компонентов воспитательного потенциала семьи,
находящейся в социально опасном положении**



Фактор	Компонент/критерий	Влияние
Экономический – имущественные характеристики семьи, занятость родителей на работе .	Аксиологический: соблюдение членами семьи духовно- нравственных норм поведения. Деятельностный: быт и трудовая деятельность, организация культурно- досуговой деятельности.	Асоциальное поведение, правонарушения, безработица, иждивенчество, жилищная незащищенность, антисанитарные условия проживания, неорганизованный досуг, физическая истощаемость.
Социально- культурный – социальное происхождение, социальный статус родителей, национальность,	Аксиологический: соблюдение членами семьи духовно- нравственных норм поведения, способности к ответственному родительству, ценностное	Асоциальное поведение, отсутствие семейного культурного капитала, отсутствие культурно- образовательной стратегии семьи, безнадзорность, беспризорность, жестокое

<p>культурный уровень развития.</p>	<p>отношение детей к семье. Эмоционально-волевой: характер супружеских отношений, стиль семейного воспитания Деятельностный: организация учебно-познавательной деятельности, организация культурно-досуговой деятельности.</p>	<p>обращение с детьми, повышенная конфликтность, нарушение семейной структуры.</p>
<p>Биологический – наличие и формирование психических, поведенческих отклонений у членов семьи, наследственность.</p>	<p>Эмоционально-волевой: волевая регуляция членов семьи. Аксиологический: соблюдение членами семьи духовно-нравственных норм поведения. Деятельностный: организация учебно-познавательной деятельности.</p>	<p>Эмоциональная слабость, склонность к алкоголизму, наркомании, повышенная раздражительность, неспособность переносить длительные психические нагрузки, рост смертности и заболеваемости, слабая успеваемость, ригидность, формирование зависимых и созависимых отношений.</p>
<p>Демографический – структура семьи, детность, иждивенчество.</p>	<p>Эмоционально-волевой: характер супружеских отношений, стиль семейного воспитания.</p>	<p>Нарушение семейной структуры, падение рождаемости в благополучных семьях, рост неполных семей, вынужденная миграция, безработица, рост иждивенчества,</p>

		безнадзорность, жестокое обращение.
--	--	-------------------------------------

Обращение к факторам, влияющим на возможность развития воспитательного потенциала семьи, позволяет нам, с одной стороны, выявить те, на которые возможно повлиять в условиях общеобразовательного учреждения, а с другой – позволяет обеспечить индивидуально-адресную работу с семьей.

Сегодня в науке под факторами понимают движущую силу явлений, процессов, определяющую их сущность, главное направление. Так, один из основных факторов, который будет иметь принципиальное влияние на возможность развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, – экономический.

Экономический фактор определяется имущественными характеристиками семьи и занятостью родителей на работе. Вклад в его изучение внесли И.В. Гребенников, Р.Г. Гурова, С.Э. Карклин, А.В. Либин.

В работе А.В. Либина выделяется такое понятие, как социально-экономический статус семьи, определяемый на основе анализа рода занятий, уровня дохода и образования членов семьи. Обозначенные показатели коррелируют между собой, что и дает основание для их выделения в качестве некоего интегративного критерия, разделяющего любое современное общество на страты [147, с. 286].

В условиях проживания семьи, находящейся в социально опасном положении, данный фактор становится решающим. Как показывают исследования и практика, большинство членов таких семей нигде не работают, живут на пособия, имеют незаконченное образование, ведут асоциальный образ жизни. Такое жизненное положение семьи требует целенаправленной работы, призванной реабилитировать семейный статус, определить возможности для улучшения экономического положения семьи.

В нашей стране сделан ряд попыток нормализации экономического положения семей. Так, законом Российской Федерации «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» определяются виды и размер

материальной помощи семьям, имеющим на иждивении ребенка (пособия по беременности и родам, единовременное пособие женщинам, вставшим на учет в медицинских организациях в ранние сроки беременности, единовременное пособие при рождении ребенка, ежемесячные пособия на ребенка до достижения им возраста 1,5 года, ежемесячные пособия одиноким матерям на содержание ребенка до достижения им 16 лет), принят указ о «материнском капитале», предусматривающий денежные выплаты за рождение второго либо третьего ребенка или последующих детей, если при рождении второго ребенка право на получение этих средств не оформлялось (постановление Правительства РФ от 30 декабря 2006 г. № 873) и т. д.

Государство оказывает семьям социальную поддержку, которая представляет собой специальные меры, направленные на поддержание условий, достаточных для существования, для преодоления или смягчения жизненных трудностей, поддержания социального статуса и полноценной жизнедеятельности, адаптации в обществе, а также материальную поддержку, которая устанавливается в виде детских пособий, пенсий инвалидам, детям, потерявшим родителей, сиротам, опекаемым, одиноким матерям и многодетным семьям, надбавок к пособию по безработице семьям, имеющим детей; бесплатное детское питание и медицинское обслуживание детей [89, с. 17].

Так, например, в Пермском крае принята и действует долгосрочная целевая программа «Социальная поддержка населения города Перми» (от 19.08.2009 № 548). В рамках реализации данной программы предусмотрено оказание единовременной материальной помощи гражданам, находящимся в чрезвычайной и (или) трудной жизненной ситуации.

Однако указанные пособия не дают семьям никакой защищенности, без систематического трудового заработка достойно содержать семью невозможно.

Исходя из всего вышесказанного, ключевыми моментами в педагогической работе с такой семьей являются создание стойкой мотивации

к обеспечению экономической стабильности семьи, содействие членам семьи в трудоустройстве.

При таком положении дел субъекты социализации должны помочь семьям решить экономические проблемы: обеспечить связь со специалистами, поставить на учет в службу занятости, помочь в оформлении документов и пр.

Однако, как утверждает И.Ф. Дементьева, экономический фактор все же выступает как вторичный по отношению к социальному, который определяет неблагополучие семьи [85, с. 138].

О роли социокультурного фактора говорят работы Я.И. Гилинского, С.И. Голода, И.В. Гребенникова, Р.Г. Гуровой, А.В. Мудрика, А.М. Низовой и др.

К данному фактору относятся такие характеристики семьи, как социальное происхождение, социальный статус родителей, национальность, культурный уровень развития.

В общественных науках социальное происхождение рассматривается как признак, характеризующий связь индивида с социальной группой. Данная связь возникает в момент рождения и сохраняется на начальных этапах социального становления личности. Однако в дальнейшем эта связь может ослабевать или быть полностью утраченной как в силу объективных обстоятельств жизни данного индивида, так и по его собственной воле в результате перехода в иную социальную группу, что зависит, прежде всего, от способности и желания человека изменить свою жизнь, стать субъектом собственного развития.

Социальное происхождение во многом определяется социальным статусом семьи. Так, Э. Гидденс понимает под социальным статусом социальное признание или престиж, которые получает определенная группа индивидов от остальных членов общества [63, с. 619].

Следует отметить, что статусы могут быть предписанными и достигаемыми. Предписанный социальный статус определен обществом независимо от усилий и заслуг личности. Он обуславливается этническим

происхождением, местом рождения т. д. То есть предписанный социальный статус (вместе со всеми правами, обязанностями и привилегиями), как правило, приобретается от рождения – национальность, пол, родственное положение, возрастные характеристики и др. [182, с.462]

Для нас в педагогическом аспекте принципиальное значение имеет достигнутый социальный статус, который определяется усилиями самого человека, его действиями, для воплощения которого необходимо приложить специальные усилия. Соответственно, при организации педагогической работы с семьей мы не можем изменить предписанный статус, но можем создать условия для развития достигнутого статуса.

Обращая внимание на понятие «культурный уровень семьи», следует иметь в виду, что в нашей стране почти каждое поколение социализировалось в новую эпоху, и было вынуждено пересматривать нормы, ценности, ориентиры, сформированные в предыдущем поколении. Указанный факт не позволяет семье передавать свой культурный опыт из поколения в поколение. В этом аспекте интерес представляет понятие, выделенное А.В. Очкиной: «культурно-образовательная стратегия семей» – совокупность относительно устойчивых диахронных (от поколения к поколению) ценностных и поведенческих установок в семье по поводу приобретения того или иного образовательного или культурного статуса. То есть в каждой семье существуют гласные (негласные) ориентиры профессионального, культурно-образовательного поведения (поколения педагогов, инженеров, строителей) [187]. Однако относительно семей, находящихся в социально опасном положении, можно констатировать, что их культурный уровень низкий, некоторые члены семьи не имеют даже основного среднего образования, профессионально не ориентированы, имеют различные интеллектуальные дефекты (биологически и социально обусловленные), во многом препятствующие семье развиваться в данном направлении.

При этом важно понимать, что социально-культурный фактор оказывает прямое и опосредованное воздействие на организационно-

педагогическую деятельность семьи. От того, к какой культуре или субкультуре принадлежит семья, с какими ценностями и образами себя идентифицирует, зависят возможность и направление их дальнейшего саморазвития.

Продолжая анализ факторов, влияющих на воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении, нельзя обойти вниманием и биологические особенности семейной системы. Часть семей, находящихся в социально опасном положении, обладает наследственной дегенерацией, которая проявляется не только в психических заболеваниях или дебильности, но и в полной эмоциональной слабости, приводящей к социальной дезадаптации [164, с. 51].

Анализ литературы по проблематике наследственных дегенераций показал, что стиль жизни семьи во многом способствует развитию и формированию детско-взрослых психических, поведенческих отклонений. Так, В. Португалова еще в 1890 г. определила, что существующая привычка к алкоголю «порождает и в последующих поколениях преемственное расположение и путем подражания передается из поколения в поколение» [43, с. 224]. Сегодня учеными доказано, что дети, чьи родители злоупотребляют алкоголем, наркотиками, ведут асоциальный образ жизни, не соблюдают нормы личной и бытовой гигиены, в физиологическом плане более утомляемы, нетерпеливы, возбудимы и раздражительны, неспособны к длительному сосредоточению внимания, к длительным психическим нагрузкам, имеют хронические заболевания, в том числе инфекционной природы (сифилис, гепатит и т. д.).

В ситуации сегодняшней России актуален и демографический фактор. Многозначность проявления демографического кризиса в России заключается в падении рождаемости в благополучных семьях, росте неполных семей, росте смертности и заболеваемости на фоне постепенно ухудшающейся экономической ситуации.

С точки зрения влияния демографического фактора основной интерес представляют продолжающиеся разрушаться семейная структура: неполные

семьи, повторные браки, рост осознанного материнского одиночества, рост гражданских и гомосексуальных браков.

Образование неполной семьи в мире сопряжено с увеличением количества разводов (на 100 браков 65 разводов), высокой смертностью мужчин, низким уровнем развития человеческого капитала [181]. Любопытен тот факт, что у разведенных женщин дети вырастают с низкой самооценкой («папа ушел, потому что я плохой»), с высоким уровнем агрессии и враждебности. К тому же, увеличивается число детей, рожденных вне брака и живущих в повторном браке с одним из неродных родителей, что существенно осложняет фон их психоэмоционального развития [281].

Резюмируя влияние внешних факторов на семью, можно заключить, что общая нестабильность социально-политической и национально-демографической обстановки, экономические трудности, дороговизна услуг, безработица, вынужденная миграция населения существенно осложняют и растягивают во времени процесс развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, требуя больших ресурсных затрат.

Становится очевидным, что указанные компоненты воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, множественность и разнородность факторов, влияющих на возможности развития семьи, требуют более структурированного аналитико-описательного рассмотрения. С этой целью мы обозначим уровни развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Обстоятельный анализ научно-педагогической литературы в рамках нашего проблемного поля позволил нам обосновать четыре уровня воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, что не противоречит уровням воспитательного потенциала благополучных семей (неприемлемый, кризисный, нормативный, креативный). Однако в поле зрения нашего научно-исследовательского интереса попадают только кризисный и неприемлемый уровни

воспитательного потенциала по причине стойко нарушенной семейной организации. Кроме того, необходимо отметить, что уровни воспитательного потенциала обоснованы содержательным анализом степеней семейного неблагополучия, выделенных в параграфе 1.2.

Далее перейдем к рассмотрению уровней воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Кризисный уровень воспитательного потенциала характеризуется рядом семейных деформаций, определяющих, прежде всего, морально-нравственный климат семьи. На данном уровне воспитательного потенциала, с точки зрения соблюдения и выполнения нравственных норм поведения членами семьи, наблюдается периодическое злоупотребление спиртными напитками, в такой семье слабо сформированы нравственные ценности, не развито стремление к выполнению норм морали, нравственности.

Кроме того, говоря о критерии «ответственное родительство», необходимо отметить, что дети в семье часто остаются без прямого надзора родителей, передаются на временное попечение родственникам или соседям. Однако дети обеспечены минимальной одеждой, школьными принадлежностями, посещают учебные занятия, но при этом не всегда заняты в досуговой деятельности. Дети поддерживают индифферентные отношения с родителями, но в случае проблем готовы обратиться к ним за помощью. Детские эмоции по отношению к родителям неустойчивы, от любви до неприязни. Дети взаимодействуют с родителями, могут пригласить их на школьные праздники, познакомить со своими друзьями, однако считают, что у них мало поводов для гордости родителями.

Эмоционально-волевой компонент воспитательного потенциала характеризуется тем, что родители ориентируются на либеральный (попустительский) стиль семейного воспитания, потребности ребенка зачастую игнорируются, родительские требования рассогласованные.

Решения в семье принимаются, как правило, директивно, старшими членами семьи. В целом обстановка характеризуется болезненным противостоянием, тем не менее, в сложных ситуациях семья готова сесть за

стол переговоров, однако реализовать принятые решения не всегда возможно.

В такой семье существует эмоциональная привязанность членов друг к другу, но ценности у супругов противопоставлены, ролевые отношения в семье ригидны, непостоянны. В случае проблем семья способна обратиться к школьным и иным специалистам за советом, помощью.

Деятельностный компонент воспитательного потенциала на данном уровне развития характеризуется тем, что в семье существует относительно устоявшейся порядок жизни, отмечаются основные праздники, которые могут сопровождаться уходом старших членов в развлекательные учреждения, алкоголизацией.

В семье есть места для сна и отдыха всех членов семьи, однако дети могут спать на полу или на кровати, не соответствующей их антропологическим характеристикам, санитарно-гигиеническое состояние жилья удовлетворительное, родители имеют постоянный или временный заработок. Родители интересуются успеваемостью ребенка в школе, поддерживают эпизодический контакт с учителем, проверяют домашние задания, могут инициировать совместные занятия.

Досуг семьи стихийен, родители принимают участие во внутришкольных мероприятиях, пользуются предоставляемыми льготами.

Неприемлемо-деморализованный уровень воспитательного потенциала характеризует семейную систему, пренебрегающую своими основными функциональными обязанностями и имеющую нарушенную структуру, прежде всего, в супружеских и детско-родительских отношениях. Аксиологический компонент воспитательного потенциала характеризуется тем, что родители состоят (состояли) на учете у нарколога или им рекомендовано встать на учет. Родители часто оставляют детей без надзора, старшие дети в семье остаются с младшими, осуществляя за ними уход вместо родителей, дети пропускают более 20% учебных занятий и не всегда одеты по сезону. Родители не раз привлекались к административной ответственности за ненадлежащее исполнение родительских обязанностей.

Дети периодически злоупотребляют спиртными напитками, зафиксированы случаи токсикомании, наркомании у детей.

По критерию «стиль воспитания» эмоционально-волевого компонента воспитательного потенциала в семье можно отметить, что он неустойчив: от строго авторитарного до попустительского. В крайних своих проявлениях в семье происходят игнорирование духовных и физических потребностей ребенка, применение жестоких мер наказания.

Члены семьи находятся в со-зависимых отношениях, однако периодически возникают попытки выбраться из патологического взаимодействия (с помощью социального педагога, психолога), решения в семье принимаются разрозненно, родители пытаются контролировать свое поведение и поведение детей, принимая помощь от специалистов.

Решения, принятые в семье, не выполняются всеми членами, отсутствует умение договариваться, физический контакт является орудием принуждения, родители унижают честь и достоинство детей.

Отношения в семье не соответствуют духовным запросам членов семьи, присутствует разобщенность эмоционального настроя, ребенок не ощущает того, что он любим и о нем могут позаботиться, ребенок не получает поддержки и одобрения со стороны взрослых.

Деятельностный компонент воспитательного потенциала характеризуется тем, что семейные традиции носят асоциальный характер, все праздники сопровождаются алкоголизацией взрослых членов семьи.

В семье нет места для сна и отдыха, дети могут спать вместе с взрослыми или на кровати, не соответствующей антропологическим характеристикам, санитарно-гигиеническое состояние жилья неудовлетворительное, постоянного дохода в семье нет, семья живет на детские пособия, государственные дотации и субсидии.

Ребенок предоставлен сам себе, родители школу не посещают, на звонки, как правило, реагируют; по просьбе учителя могут участвовать во внешкольных мероприятиях, присутствовать на уроках; помогать ребенку с выполнением домашних заданий могут не всегда.

Досуг семьи при данном уровне воспитательного потенциала носит асоциальный характер, в квартире часто устраиваются притоны, шумные вечеринки.

Неприемлемо-деградирующий уровень воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, характеризуется крайней степенью деградации и разобщения семейной системы. В данном случае родители или члены семьи состоят на учете у нарколога, отбывают (отбывали) наказание в местах лишения свободы, при этом нравственные ценности носят стойкий антисоциальный характер, члены семьи могут вовлекать детей в антиобщественную деятельность. Квартиры используются в качестве места для распития спиртных напитков.

Один из членов семьи лишен или ограничен в правах на воспитание ребенка, или ребенок проживает у ближайших родственников, зафиксированы случаи детского бродяжничества, ребенок может длительное время оставаться без еды, не иметь одежды по сезону, ребенок имеет более 50% пропусков учебных занятий. В целом отношение к судьбе ребенка безразличное. В семье актуален процесс лишения родительских прав на воспитание ребенка.

По критерию «отношение детей к семье» эмоционально-волевого компонента, дети проявляют негативное отношение к членам семьи (грубость, цинизм), позволяют оскорбительные унижающие высказывания, скрывают местопребывание родителей, не приглашают их к участию во внутришкольной жизни. В такой семье никто не считает, что он уважаем, ценим, любим и может рассчитывать на дружескую поддержку.

В семье ребенок находится без надзора, подвержен насилию и физическим наказаниям (родители состоят на учете в полиции за жестокое обращение с детьми), вовлекается в антиобщественную деятельность родителей.

Члены семьи находятся в созависимых отношениях, в семье имеет место алкогольная, наркотическая зависимость, в семье каждый отстаивает себя сам, семья неспособна к самоконтролю, не выходит на контакт со

специалистами, враждует с представителями государственной власти, игнорирует их. В семье присутствуют конфликтность, напряженность, искажение чувства любви, неуважение к старшим в семье, индифферентное отношение к детям.

Деятельностный компонент воспитательного потенциала характеризуется отсутствием семейного уклада, традиций.

В семье недостаточно места для сна и отдыха, дети могут спать вместе с взрослыми или на кровати, не соответствующей антропологическим характеристикам, постельное белье может отсутствовать, санитарно-гигиеническое состояние жилья неудовлетворительное, дома отсутствуют продукты питания, еда не приготовлена; родители не имеют постоянного дохода, живут на займы или социальные пособия.

Родители не имеют постоянного контакта с ребенком, на просьбы учителя не реагируют или сознательно его избегают, могут не знать элементарных сведений о ребенке (полной даты рождения, класса, друзей).

Досуг семьи антисоциален, дети предоставлены сами себе, родители отказываются получать бесплатные путевки, сертификаты на отдых, ссылаясь на субъективные обстоятельства.

Однако данные уровни не отражают полную картину семейного неблагополучия в структуре воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Существует еще один уровень – **распавшегося воспитательного потенциала**.

При данном уровне воспитательного потенциала в семье зафиксированы стойкие необратимые процессы распада семейной системы, дальнейшее проживание ребенка в семье напрямую угрожает его безопасности. В такой семье родители злоупотребляют алкогольными напитками (запойные), заключены в места лишения свободы или применяли по отношению к ребенку недопустимые воспитательные практики (сексуальное насилие, изоляцию и пр.). Ребенок изъят из семьи и находится на попечении государства в специализированных приютах, центрах

реабилитации, вопрос о дальнейшем устройстве ребенка находится в ведении прокуратуры и суда.

Таким образом, основываясь на анализе научной литературы, следует заключить, что воспитательный потенциал семей, находящихся в социально опасном положении, представляет собой сложную динамичную, многофакторную структуру, которая выражается в определенном уровне сформированности отдельных ее компонентов, развитие которых представляет сложный, длительный процесс перехода с одного уровня на другой.

Делая обобщенные выводы по параграфу, следует уточнить:

1. Сегодня в педагогической науке работа с семьей рассматривается через призму развивающего подхода, имеющего в своем основании положение о наличии скрытого воспитательного потенциала семьи, который при определенных условиях может быть реализован в воспитании и изменить существующее положение семьи. Однако в психолого-педагогической науке отсутствует анализ возможностей развивающего подхода при организации социально-педагогической работы с семьей, находящейся в социально опасном положении.

2. В своем исследовании под развитием воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, мы понимаем качественное изменение социально-педагогической организации, происходящее в процессе актуализации внутренних и внешних ресурсов семьи при взаимодействии с внешней социокультурной средой (учреждениями системы образования, культуры, социальной защиты населения и т. п.).

3. Обстоятельный анализ научно-педагогической литературы по данной теме позволил нам определить три компонента воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении: аксиологический, эмоционально-волевой, деятельностный. Каждый из них имеет свою уровневую структуру (кризисный, неприемлемо-деморализованный, неприемлемо-деградирующий, распавшийся).

4. Необходимо также упомянуть и о том факте, что развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, диалектично связано с учетом экономических, социокультурных, демографических и биологических факторов, действующих на семейную систему.

Далее логика нашего исследования требует рассмотрения функциональной модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

1.3. Модель развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении

В данном параграфе мы обратимся к описанию разработанной функциональной модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении (рис. 1), созданной на основании анализа теоретических исследований, а также данных, полученных в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Однако прежде чем говорить о модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, необходимо разобраться в понятиях «моделирование», «модель».

В науке моделирование обозначается как процесс и как метод. Моделирование как метод – это исследование объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; моделирование как процесс – это построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов [265].

Понятие «модель» обозначает образ, изображение, описание, схему и т. п. или образец какого-либо объекта или системы объектов («оригинала» данной модели), используемые при определенных условиях в качестве их «заместителя» или «представителя».

В своем исследовании мы конструируем модель, в основе которой лежат теоретико-методологические положения о системном, адресном и средовом подходах.

Большинство исследователей считает, что понятие «подход» включает в себя два компонента: основные понятия, используемые в процессе познания, преобразования, и принципы как исходные положения или главные правила осуществления деятельности.

Так, философским основанием феномена «воспитательный потенциал семьи» является системный подход.

Основоположниками и разработчиками системного подхода в науке стали: Р.М. Асадуллин, Л. фон Берталанфи, П. Друкер, Г. Саймон, А. Чандлер, среди отечественных педагогов – С.И. Архангельский, М.А.Данилов, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова.

Сущность данного подхода заключается в том, что он является методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как целостное множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть как система. Основными понятиями системного подхода являются: система – совокупность взаимосвязанных элементов, образующих целостность или единство; структура – способ взаимодействия элементов системы посредством определенных связей (картина связей и их стабильностей); процесс – динамическое изменение системы во времени; функция – работа элемента в системе; состояние – положение системы относительно других ее положений; системный эффект – такой результат специальной реорганизации элементов системы, когда целое становится больше простой суммы частей. В качестве наиболее общих принципов организации системы выступают такие ее характеристики, как: целостность (несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимость из свойств последних свойств системы в целом); структурность (обусловленность функционирования системы свойствами ее структуры); иерархичность (элементы системы могут также рассматриваться в качестве

систем, а сама система – в качестве подсистемы, системы более высокого уровня); взаимозависимость системы и среды (их взаимосвязь и взаимовлияние); множественность описания (невозможность учета всех аспектов системы в рамках какой-либо одной модели).

Психологические и педагогические системы также обладают, помимо общих характеристик, некоторыми более специфическими особенностями, например, целеустремленностью и самоорганизацией, т. е. способностью к самостоятельному изменению собственной структуры.

Проведя общий анализ системных теорий семьи, мы установили, что семейная система обладает признаками, которые необходимо учитывать при организации социально-педагогической работы:

- члены семьи находятся в постоянной взаимозависимости, так что любое изменение поведения одного из них влечет за собой изменения в поведении остальных;

- семья представляет собой относительно тесную, ограничивающую себя определенными пределами единицу;

- семья – приспособляющаяся организация, стремящаяся к поддержанию равновесия со своей социальной средой;

- семья является единицей, выполняющей те или иные задачи, связанные как с внешними факторами, так и с удовлетворением личностных потребностей ее членов;

- семья потенциально способна к самоорганизации всех своих компонентов и сфер жизнедеятельности.

Основным критерием для выделения семейной системы из окружающей среды, с точки зрения В.Д. Шадрикова, является ее целевое назначение. Семья является исторически конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, целевой смысл взаимоотношений которых – рождение и воспитание детей [256].



Рис. 1. Модель развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении

Системный взгляд дает возможность выйти за рамки системы «родитель – ребенок» и рассмотреть взаимовлияние родственников, включая сиблингов, прародителей и школу, на процесс развития воспитательного потенциала семьи. Данный подход меняет взгляд на семью, переживающую стрессовое событие: теперь семья не воспринимается как разрушенная и не подлежащая восстановлению, а воспринимается как семья, которая столкнулась с жизненными трудностями, и у всех ее членов есть потенциал для восстановления и развития.

На общенаучном уровне методологии основой выступает средовой подход (Л.П. Бueva, М.А. Галагузова, Ю.С. Мануйлов, Г.В. Сабитова, М.М. Скаткин, А.А. Ярулов), который дает возможность обосновать проблему семьи в качестве инвариантной единицы, определяющей направление развития ее воспитательного потенциала и создание поддерживающих отношений, обеспечивающих ей полноценное функционирование.

Под средовым подходом в воспитании мы понимаем систему действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство диагностики, проектирования, продуцирования воспитательного результата. «Среду составляют внешние по отношению к целостной системе предметы и явления, с которыми система так или иначе взаимодействует, изменяя их и изменяясь при этом сама» [158, с. 6]. Среда – это важный формирующий, образующий систему и поддерживающий ее развитие фактор.

Основными понятиями средового подхода являются следующие: среда – как потенциальное средство воспитания; образ жизни – как способ бытия (способ общения, деятельности, отношения); действие в среде – предусмотренное спланированное изменение действительности, не что-то особенное, но всякое схватывание чего-то, всякий рабочий ход (диагностирующее, проектирующее, продуцирующее).

Взаимодействие со средой необходимо, так как среда опосредует ребенка и семью спектром возможностей:

- позволяющих что-либо созерцать, соревноваться, общаться, совмещать какие-либо функции, роли;
- позволяющих что-либо уметь, творить.

Анализ теории средового подхода помог нам выявить тот факт, что нарушения в функционировании среды и ее компонентов приводят к созданию проблемных ситуаций, противоречий развития.

Проблемная ситуация вокруг семьи может быть рассмотрена по различным основаниям:

- характерологическим, позволяющим выявить специфику, типизировать и классифицировать проблемы по их характеру, по значимости;
- причинности, предоставляющей возможности выявить и изучить причины возникновения той или иной конкретной проблемы;
- масштабности, позволяющей предусмотреть диапазон воздействия проблемы на семью;
- временности, определяющей степень длительности, динамику воздействия проблемы на членов семьи и семью в целом.

Таким образом, средовый подход помогает нам сконструировать вокруг семьи такие связи и отношения, которые позволяют ей обеспечить процесс успешного саморазвития и восстановить способность к самоорганизации на духовно-нравственных началах.

Конкретно-научный уровень методологии развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, обосновывается адресным подходом. В науке данный подход разработан в рамках методологии социальной работы, социологии и демографии. В его обоснование внесли вклад такие ученые, как Е.В. Гурова, В.И. Кожарская, А. В.Мудрик и др. [78; 122; 164; 165].

Сегодня в науке адресный подход включает систему мероприятий, организованных для конкретного индивида, точно рассчитанных на его персональные потребности, которые он не в состоянии удовлетворить самостоятельно.

В педагогике адресный подход в работе с семьей рассматривается чаще всего через призму «индивидуализации», «дифференциации» или «лично-ориентированного подхода», однако мы в своем исследовании считаем, что употребление «адресного подхода» более правомочно, т. к. необходимо учитывать еще и социологический аспект проблем семьи.

Основными понятиями адресного подхода являются для нас: индивидуализация – учет в педагогическом процессе индивидуальных особенностей членов семьи во всех его формах, проявлениях; дифференциация – учет индивидуальных особенностей членов семей в условиях, когда они объединяются (группируются) на основании личностных, семейных проблем, уровня воспитательного потенциала; лично-ориентированная деятельность педагога, которая подразумевает опору на субъективный опыт каждого члена семьи, а также стимулирование к самоизменению членов семьи.

Внедрение адресной поддержки семьи, находящейся в социально опасном положении, подразумевает детальную классификацию семей, сделанную по многим основаниям (характер социальных и экономических проблем семьи, структура семьи, психолого-педагогические особенности членов семьи, отношения с ребенком старших членов семьи и т. д.).

Поэтому под адресным подходом мы понимаем такую педагогическую ориентацию деятельности, которая помогает обеспечивать индивидуальный процесс развития семьи, находящейся в социально опасном положении, готовой к преобразованию себя и своей структуры на основе работы с любым из ее представителей.

Первая задача адресного подхода – максимально точно определить целевую группу; вторая задача – определить критерии семей, которые входят в данную целевую группу, а следовательно, нуждаются в получении особой педагогической поддержки от школы; третье условие – добиться повышения уровня воспитательного потенциала семьи.

Адресный подход дает основания как для индивидуальной работы с членами семьи – носителями системных функций, так и для работы со всей системой в целом, при этом не сводя ее к личности одного-двух субъектов.

Рассмотрение указанных выше подходов предоставило нам возможность разработать также педагогические условия, обеспечивающие функционирование модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

В общей педагогике условие рассматривается как устойчивая детерминированная связь двух или более явлений, процессов, при которых любое изменение среды неизбежно влечет за собой изменение различных явлений, процессов.

При определении педагогических условий мы опирались на трактовку понятия «педагогические условия», данную А.С. Фришем рассматривающего их как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов воспитательной системы [245].

На сегодняшний день существует несколько подходов к выделению педагогических условий. Наиболее известные – это анализ факторов изучаемого процесса, выделение трудностей, барьеров осуществления педагогического процесса.

Проанализировав данные определения, мы считаем, что применительно к проблеме развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, педагогические условия можно рассматривать как взаимосвязанную совокупность внешних и внутренних особенностей и обстоятельств, которые целенаправленно создаются в образовательном процессе, обеспечивая переход семьи на более высокий уровень своего воспитательного потенциала.

Выделяя педагогические условия, мы опирались на выявленные педагогические закономерности процесса социализации с учетом основных механизмов усвоения социального опыта внутри семьи (импринтинг, подражание, экзистенциальный нажим и т. д.) [164, с. 7].

Первое педагогическое условие – установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей, находящейся в социально опасном положении.

Данное условие выступает как необходимое и обеспечивающее основу для достижения педагогической цели. Реализация данного условия опирается на учет следующих компонентов социального партнерства:

- участники социального партнерства (индивидуальные участники: директор, педагоги, учащиеся; групповые участники: педагогический совет, группы самопомощи, родительский комитет на уровне класса и т.д.);
- цель социального партнерства – формирование системы добровольных взаимозаинтересованных отношений и взаимоподдержки субъектов;
- механизмы социального партнерства: совокупность методов и технологий [100, с.788].

Собственно характер партнерских отношений заключается в том, что:

- субъекты взаимодействия должны осознавать ценности и смыслы взаимодействия, опираться на сферу пересечения актуальных потребностей и на знание воспитательных ресурсов друг друга;
- целью взаимодействия должна быть актуализация имеющегося в семье и школе позитивного воспитательного потенциала;
- взаимодействие должно опираться на принципы: открытости, добровольности, взаимной ответственности, партнерства и равноправия, обеспечения и приоритета субъектной позиции всех участников, согласования, интеграции;
- содержание взаимодействия осуществляется в разнообразных сферах и направлено на различные виды совместной деятельности;
- взаимодействие должно быть управляемым, осуществляться через разнообразные формы и методы, приоритетными среди которых являются диалоговые [123]. В частности, мы использовали такие технологии, как: «Я-высказывание», эмпатического слушания, рефлексивного управления.

Второе педагогическое условие – обеспечение комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения. Данное условие также выступает как необходимое и обеспечивающее основу для достижения педагогической цели. Базой для эффективного взаимодействия семьи с различными социальными организациями выступают договорные отношения (М.И. Кирикова, Н.Е. Щуркова и др.). Мы старались выстраивать вместе с семьей договорные отношения, с одной стороны, с государственными организациями, призванными своей деятельностью способствовать решению проблем семьи (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, отделы социальной защиты населения, органы опеки и попечительства, учреждения образования и т. д.), с другой – с соседями, ближайшими родственниками семьи, которые обладают значительными ресурсами для изменения направленности функционирования семьи и стабилизации внутрисемейных отношений.

В педагогике давно известен факт влияния на судьбу человека близких взаимоотношений с друзьями и наставниками (тренерами, учителями), которые поддерживали его начинания, верили в его потенциал и поощряли его в стремлении добиться в жизни как можно большего. Так и воспитательная неуспешность родителей (родительский алкоголизм, пренебрежение обязанностями) не должна рассматриваться как конечный вариант развития семейной системы. Принцип педагогического оптимизма и веры в силы семьи, проявляющийся у микросоциума, способен дать семье рывок к исцелению.

Третье педагогическое условие – это обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Успешность семейной жизни можно рассматривать через два компонента: внешний (значительный доход, хорошая работа, благоприятный круг общения) и внутренний (ощущение гармоничности семейной жизни, позитивное мировосприятие, отсутствие чувства «выброшенности из жизни», уверенность в счастливом будущем).

Традиционно семьи, находящиеся в социально опасном положении, живут в ситуации, когда будущее абстрактно. Однако, как утверждает психолог-исследователь И.В. Ткаченко (2009), «ожидание будущего» может выступить существенным ресурсом развития семейной системы [231, с. 19]. Поэтому нам принципиально важно, чтобы семья научилась планировать будущее, работая сообща, отвлекаясь от сиюминутных разногласий в пользу «светлого завтра» детей и внуков, налаживая новую коммуникацию.

Планирование будущего семейной системой выводит нас на понимание философской категории «счастья». В своей работе в категорию «счастья» мы вкладываем «переживание полноты бытия, связанное с самоосуществлением», при этом чувство счастья всегда сопровождается положительным эмоциональным настроением, и здесь в качестве минимальной единицы счастья мы вслед за М.В. Лапухиной берем чувство радости. Источниками счастья могут выступать мысли, чувства, вещи или явления, которые способны вызвать у человека чувства радости [144, с. 49].

Для осуществления данного педагогического условия целесообразно выстраивать у членов семьи перспективные линии развития, создавать ситуации семейного и личного успеха, используя, в том числе, метод авансированного доверия.

Подчеркнем, что у каждой семьи свое собственное понимание «счастья», однако общим вектором развития всегда должен являться ориентир на приобретение минимальных благ (наличие жилья, организованного досуга, качественного питания) и поддержание эмоционального равновесия (наличие общей мечты, цели, планирование отдыха, событийность жизни), необходимых для полноценного развития всех членов семьи, особенно ребенка.

Содержательной основой выстроенной модели является специально разработанная программа по созданию единого социально-педагогического пространства жизнедеятельности семьи, находящейся в социально опасном положении.

Структура разработанной модели включает в себя: целевой компонент, определяющий требования к организации рассматриваемого процесса; содержательный компонент, связывающий целевой с технологическим компонентом и определяющий его содержание; результативный компонент, детерминирующий предполагаемый результат.

Так, целевой компонент определяет требования к организации процесса развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Разработка данного компонента является важным моментом в проектировании модели, так как он определяет и обуславливает разработку остальных компонентов. Цель, указанная в модели, своим основанием имеет анализ социоэкономической и социокультурной ситуации в России, которая характеризуется: неблагоприятными жилищными и бытовыми условиями проживания большинства российских семей; экономической несостоятельностью взрослого населения с детьми; увеличением количества гражданских браков, неполных семей; низким уровнем культуры семейно-брачных отношений; высокой алкоголизацией населения. Следствием указанной ситуации является проблема социального сиротства.

Нам представляется, что решение обозначенной проблемы будет возможно после решения таких задач, как:

- 1) создание условий для развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении;
- 2) обеспечение процесса интеграции семей, находящихся в социально опасном положении, в микросоциум;
- 3) обеспечение процесса саморазвития семей, находящихся в социально опасном положении.

Логика нашего исследования требует также более детально рассмотреть принципы организации процесса развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

В.И. Андреев пишет, что «педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное

положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [11, с. 176].

В рамках нашего исследования наибольшее внимание мы уделили следующим принципам:

1. Принцип комплексности – практика неопровержимо доказала необходимость единства педагогических воздействий на семью, имеющую проблемы. Отсутствие этого единства разрушает педагогическую работу отдельных лиц и организаций, приучает семью рассматривать помощь ей как бесконечно продолжающийся процесс, что невозможно при современном развитии социальной структуры общества.

Содержание данного принципа обусловлено также разнообразием потребностей каждого члена семьи, особенно социальных потребностей, которые всегда связаны с опытом их самостоятельного удовлетворения.

Данный принцип находит свое отражение в двух положениях:

– социальное развитие семьи должно быть направлено на удовлетворение социальных и педагогических потребностей членов семьи, развитие их духовно-нравственных основ, чтобы не сформировать иждивенцев государства;

– развитие семьи должно опираться на социально обеспечивающие условия жизнедеятельности семьи.

В данном контексте развитие рассматривается нами как процесс обеспечения поддержки семьи в ее активности, в ходе которой:

– педагог сосредоточивается на достоинствах семьи с целью укрепления ее самооценки, повышения веры в себя и в возможность справиться с проблемой;

– педагог помогает семье избежать непоправимых ошибок (лишение родительских прав, смерть по неосторожности членов семьи, распад семьи

вследствие изъятия ребенка, привлечение родителей к уголовной ответственности);

– педагог поддерживает семью при неудачах, что вполне возможно, учитывая социально-психологические особенности членов семьей.

2. Принцип добровольности заключается в том, что семья, члены семьи самостоятельно принимают решение, взаимодействовать со специалистами или нет, самостоятельно определяют объем оказываемой им поддержки.

Следует отметить, что такие семьи ставятся на учет в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав обязательно, однако участие в тех или иных мероприятиях – личное дело каждого родителя. Нельзя принуждать или обязывать посещать занятия в рамках модели, так как нельзя заставить семью измениться, если она сама этого не хочет.

Принцип добровольности подразумевает организацию процесса развития воспитательного потенциала семьи на основе партнерских договорных отношений. Однако, учитывая специфику данных семей, договорные отношения всегда должны поддерживаться ненавязчивым контролем со стороны специалистов.

3. Принцип педагогического оптимизма предполагает построение социально-педагогической работы с учетом потенциальных возможностей семьи и настраивает на максимально положительный результат.

Педагогу, осуществляющему работу с такой семьей, всегда важно помнить, что скорейшего «оздоровления» семейной системы не произойдет, нужно быть профессионально и личностно готовым к тому, что семья инертна, не всегда доводит начатое до конца, а наличие социально обусловленных заболеваний часто сводит все педагогические усилия на нет.

4. Принцип учета осознаваемых и неосознаваемых мотивов поведения у каждого члена семьи. Контингент членов семей, находящихся в социально опасном положении, как правило, имеет стойкие нарушения процесса социализации, что существенно осложняет работу с ними. Поэтому нам представляется целесообразным в работе с родителями учитывать

взаимовлияние сформированных в течение жизни установок на осознаваемом и неосознаваемом уровнях.

Нами было установлено, что, признавая наличие в психике осознаваемых и неосознаваемых явлений, ученые указывают на разные аспекты их взаимодействия. Один из таких аспектов обусловлен наличием в психике человека установок (Н.Д. Узнадзе, Ш.Н. Чхартшвили и др.).

Так, Н.Д. Узнадзе (1963) определяет установку как целостное состояние, возникающее в субъекте под воздействием ситуации и представляющее собой непосредственную причину или условие течения поведения. Формировать установку в поведении человека возможно двумя взаимосвязанными путями: через механизм внушения и убеждения.

Сегодня убеждение понимается как воздействие на человека с целью принятия им определенных идей, суждений или побуждение к определенным действиям. Средствами воздействия при этом могут выступать не только слова, но и факты действительности, обстоятельства, действия, события. В результате убеждения личность стимулируется к поиску наиболее эффективных путей реализации, требуемых от нее, действует свободно, творчески, инициативно. Педагогическое внушение представляет собой прямое целенаправленное создание бессознательных установок на самоизменение и саморазвитие [102, с. 5]. Средствами воздействия здесь выступают педагогический аутотренинг, медиаобраз.

Указанное влияние осознаваемых и неосознаваемых механизмов поведения требует организовывать такую педагогическую работу с родителями, которая обеспечила бы возможность учета гендерно-возрастных особенностей родителей.

Технологический компонент основан на функции организационно-методического обеспечения реализации модели развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении.

Процессуальная часть представлена как ряд этапов, обеспечивающих логику и последовательность работы с семьей: диагностический этап, мотивационный этап, развивающий этап, рефлексивный этап.

Задача диагностического этапа – выявить проблему – мишень семьи, определить имеющиеся и потенциальные ресурсы выхода из ситуации. Задача мотивационного этапа – создать мотивацию и установки семьи, обеспечивающие дальнейшую систематическую работу. Задача развивающего этапа – повысить уровень воспитательного потенциала семьи, создать условия для ее дальнейшего самостоятельного функционирования. Задача рефлексивного этапа – определение уровня воспитательного потенциала семьи, соотношение полученных результатов с поставленной целью, внесение корректив и определение путей дальнейшей работы.

Технологическая часть представлена формами, методами и средствами организации педагогической деятельности.

Реализация модели осуществляется такими методами, как: суггестия, убеждение, организация и самоорганизация, управление и самоуправление, репродуктивные и поисковые методы, мотивация и стимулирование, самостоятельная работа и взаимопомощь. Средства: вербальные, невербальные, технические, контрольно-измерительные, демонстрационные. Формы: тренинги, круглые столы, дебаты, диспуты, проблемно-ценностные беседы, лекции, медиалаборатории, культпоходы, индивидуальная работа, группы самопомощи.

Особенностью данного компонента модели явился тот факт, что все педагогические усилия ориентированы не на контроль семейной системы, а на ее развитие с учетом потенциальных возможностей семьи к самоорганизации. Выстраивая поддерживающие отношения внутри семейной системы, мы ориентировались, в том числе, и на духовно-нравственные потенции ближайшего микросоциума.

Таким образом, обоснованная модель определяет эффективность процесса развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Достоинствами модели являются: ее вариативность, адресность, учет скрытых механизмов поведения членов семьи.

Выводы по первой главе исследования

В первой главе диссертационного исследования нами рассмотрены теоретические аспекты возможности развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Проведенный анализ научной литературы по данной проблеме позволяет сделать выводы, которые обусловили содержание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

1. На основании исследований, посвященных проблемам семьи, мы выявили, что семья – это открытая система, подверженная влиянию экономических, социально-культурных, биологических и демографических факторов, обуславливающих успешность/неуспешность ее функционирования; современная семья становилась в сложный период 90-х годов XX века, вбирая в себя все социально-экономические, политические, культурные преобразования того времени.

Учитывая данный факт и теоретическое осмысление проблемы, мы соглашались с исследователями, которые считают, что современная семья находится в состоянии кризиса, обусловленного также патологизирующим семейным наследием.

2. Теоретический анализ сущности семей, находящихся в социально опасном положении, послужил основанием в контексте нашего исследования рассматривать такую семью как представляющую угрозу для жизни и здоровья детей вследствие невыполнения своих функциональных обязанностей по воспитанию и содержанию несовершеннолетних, а также нарушенной (дисгармоничной) структуры семейных (супружеских) отношений.

3. Анализ литературы и теоретическое осмысление позволили выработать новый взгляд на проблему семей, находящихся в социально опасном положении, выявить наличие у них воспитательных возможностей и способности к саморазвитию.

4. Под развитием воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, мы понимаем качественное изменение

социально-педагогической организации семьи, происходящее в процессе актуализации внутренних и внешних ресурсов семьи при взаимодействии с внешней социокультурной средой (учреждениями системы образования, культуры, социальной защиты населения и т. п.).

5. Теоретический анализ проблемы развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, позволяет представить его на уровневой основе:

– кризисный уровень воспитательного потенциала характеризуется периодическими злоупотреблениями членами семьи спиртными напитками, слабой сформированностью нравственных ценностей у членов семьи, отсутствием стремления у членов семьи к выполнению норм морали, нравственности;

– неприемлемо-деморализованный уровень воспитательного потенциала характеризует семью, пренебрегающую своими основными функциональными обязанностями и имеющую нарушенную структуру, прежде всего, в супружеских и детско-родительских отношениях, родители также злоупотребляют спиртными напитками, ведут асоциальный образ жизни, устраивая в квартире притоны;

– неприемлемо-деградирующий уровень воспитательного потенциала характеризуется крайней степенью деградации и разобщения семейной системы. В данном случае родители или члены семьи состоят на учете у нарколога, отбывают (отбывали) наказание в местах лишения свободы, при этом нравственные ценности носят стойкий антисоциальный характер, члены семьи могут вовлекать детей в антиобщественную деятельность;

– на распавшемся уровне воспитательного потенциала в семье зафиксированы стойкие необратимые процессы распада семейной системы, дальнейшее проживание ребенка в семье напрямую угрожает его безопасности. В такой семье родители злоупотребляют алкогольными напитками (запойные), заключены в места лишения свободы или применяли по отношению к ребенку недопустимые воспитательные практики

(сексуальное насилие, изоляцию и пр.). Ребенок изъят из семьи и находится на попечении государства в специализированных приютах.

6. Структура воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, представляет собой совокупность компонентов:

– аксиологического, характеризующегося соблюдением членами семьи духовно-нравственных норм поведения, способностью к ответственному родительству, ценностным отношением детей к семье;

– эмоционально-волевого, где воспитательный потенциал семьи определяется характером супружеских отношений, волевой регуляцией членов семьи и стилем семейного воспитания;

– деятельностного, понимающегося как организаторская деятельность семьи, направленная на обеспечение собственного самопроизводства и саморазвития как неповторимого, самобытного, социально-исторического субъекта.

7. Стратегическое направление и принципы модели развития воспитательного потенциала семьи задают основные положения системного, средового и адресного подходов, которые в совокупности создают условия для перехода семьи на новый качественный уровень своего функционирования. Системный подход позволяет рассматривать семью как открытую самоорганизующуюся систему, способную к актуализации своего воспитательного потенциала; средовой подход обеспечивает рассмотрение особенностей жизнедеятельности семьи как средства диагностики, проектирования, продуцирования воспитательного результата; адресный подход позволяет организовать индивидуально-дифференцированную работу с семьей, опираясь на детальную классификацию семей, сделанную по многим основаниям (характер социальных и экономических проблем семьи, структура семьи, психолого-педагогические особенности членов семьи, отношения с ребенком старших членов семьи, взаимодействие с организациями образования и т. д.).

8. Модель развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, включает в себя такие компоненты, как: целевой, содержательный, технологический, результативный. Реализация модели осуществляется на принципах комплексности, добровольности, педагогического оптимизма, учета осознаваемых и неосознаваемых мотивов поведения родителей и детей.

9. Эффективность и результативность функциональной модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, определяются комплексом педагогических условий: а) установлением партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; б) обеспечением комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; в) обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Описанию опытно-экспериментальной апробации модели развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, посвящена вторая глава нашего исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПРОДУКТИВНОСТИ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

В данной главе мы рассмотрим организационные основы, особенности и результаты опытно-экспериментальной работы.

2.1. Логика опытно-экспериментальной работы

В основе нашего научного исследования лежал метод педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент рассматривается в науке в качестве исследовательской деятельности с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях. Исследовательская деятельность предполагает опытное моделирование педагогического явления

и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия; неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов [221].

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке эффективности теоретически разработанной модели развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении.

Указанная цель определила основные задачи, которые необходимо было решить в ходе исследования:

1. Проанализировать состояние практики по проблеме профилактики социального сиротства и работы с семьей, находящейся в социально опасном положении.

2. Определить и обосновать критерии и показатели, которые дают возможность диагностировать уровень воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

3. Выявить актуальный уровень воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

4. На основе функциональной модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, разработать научно обоснованную программу, направленную на профилактику социального сиротства, и апробировать ее в условиях социально-педагогической деятельности общеобразовательной организации.

5. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Этапы, цели, формы, методы и сроки опытно-экспериментальной работы

Этапы	Цели	Формы и методы	Сроки
Констатирующий	Анализ педагогической практики по проблеме	– Изучение педагогического опыта	2008 г.

	развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.	<p>субъектов России по вопросам профилактики социального сиротства;</p> <ul style="list-style-type: none"> – анкетирование классных руководителей, социальных педагогов, психологов; – анкетирование, интервьюирование, беседы с родителями и учителями; – анализ программ реабилитации семей, находящихся в социально опасном положении. 	
Формирующий	Реализация модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.	<ul style="list-style-type: none"> – Организация работы с родителями учащихся школы № 140 г. Перми (с привлечением учащихся) в рамках программы «Домашний очаг»; – диагностика уровней развития воспитательного потенциала на различных этапах опытно-экспериментальной работы; – статистическая обработка результатов опытно- 	2009 – 2011 гг.

		экспериментальной работы; – проверка гипотезы исследования.	
Итоговый	Анализ полученных результатов.	– Анализ динамики развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.	2011 – 2012 гг.
Внедрение в практику опыта	Адаптация результатов опытно-экспериментальной работы в современную социально-педагогическую практику.	– Проведение занятий со студентами ф-та ПиСПО, исторического, физической культуры ПГГПУ: курсы «Методика и технология развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении»; – проведение мастер-классов для классных руководителей, социальных педагогов системы общего образования гг. Пермь, Очер, Чусовой; – консультативная поддержка деятельности социальной службы	май 2010 – декабрь 2014 гг.

		реабилитации Индустриального, Мотовилихинского районов г. Перми, г. Соликамска.	
--	--	---	--

В опытно-экспериментальной работе принимали участие педагоги, социальные педагоги, психологи, родители и учащиеся школ г. Перми и Пермского края.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы исследованием охвачено 120 педагогов (классных руководителей, психологов, социальных педагогов) и 300 родителей учащихся школ № 75, 100, 120, 136, 140 г. Перми.

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы вовлечено 84 родителя и их дети – 89 учащихся школы № 140 г. Перми.

Прежде чем рассматривать организационные аспекты педагогического эксперимента, необходимо было решить проблему выбора критериев и показателей, позволяющих получить объективную информацию об эффективности опытно-экспериментальной работы.

Под критериями, на основании точки зрения В.И. Загвязинского, мы понимаем качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне функционирования и развития. Критерии отражают абстрактный (теоретический) уровень описания объекта измерения. Показатели – это характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, то есть мера сформированности того или иного критерия [95].

В дидактике различают качественные и количественные показатели. Первые фиксируют наличие или отсутствие определенного свойства, а вторые – меру его выраженности или развития. В свою очередь, показатели, являясь комплексными категориями, выражают отношения между

индикаторами, то есть более простыми свойствами, образующими данный показатель.

При определении критериально-компонентного состава воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, (табл. 2), мы опирались на работы С.П. Акутиной, А.Я.Варги, В. В. Коробковой, Л.А. Метляковой, А.С. Спиваковской, М.М. Прокопьевой.

Таблица 2

Критериально-компонентный состав воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении

Компонент воспитательного потенциала	Критерии воспитательного потенциала
Аксиологический	– соблюдение и выполнение членами семьи нравственных норм поведения, – ответственное родительство за воспитание, образование, содержание детей, – ценностное отношение детей к семье.
Эмоционально-волевой	– волевая регуляция поведения, – характер супружеских отношений, – стиль семейного воспитания.
Деятельностный	– бытовая и трудовая деятельность в семье, – учебно-познавательная деятельность, – культурно-досуговая деятельность.

В целом наше исследование выстраивалось на уровневом подходе, так как именно он обеспечивает качественный анализ эффективности процесса развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы выявили четыре уровня воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Следует отметить, что выделенные уровни носят условный характер, так как в действительности нарушения в семье могут

быть значительно глубже и разносторонней, градация уровней лишь обеспечивает более дифференцированный и адресно-направленный подход в организации социально-педагогической работы с семьей. Необходимо также сказать, что продвижение семьи с одного уровня на другой – процесс трудоемкий и требующий поэтапной работы.

Описанию организации подобной формы работы посвящен параграф 2.3. Кроме того, в ходе анализа педагогической практики по проблемам социального сиротства и социально-педагогической работы с семьей, находящейся в социально опасном положении, в организациях образования мы обратились, прежде всего, к нормативно-правовым документам, регламентирующим данную работу.

Для нас стало важным:

1. Определить и проанализировать международные акты, акцентирующие внимание на проблемах современной семьи и поисках их решения.

2. Проанализировать федеральное и региональное законодательство по вопросам профилактики социального сиротства.

Проведя анализ международных нормативно-правовых документов в сфере образования и семьи, мы определили, что в принятой 20 ноября 1989 года Генеральной Ассамблеей ООН Конвенции о правах ребенка подчеркнута важная роль родителей в развитии и воспитании детей.

В Конвенции провозглашается убеждение, что семье как основной ячейке общества и естественной среде для роста и благополучия всех ее членов, и особенно детей, должны быть предоставлены необходимые защита и содействие, с тем чтобы она могла полностью возложить на себя обязанности по воспитанию ребенка. При этом важно подчеркнуть, что семья в этом случае должна обеспечивать ребенку полное и гармоничное развитие, а для этого ребенку необходимо расти в атмосфере счастья, любви и понимания (преамбула, статьи 18, 27).

В пункте 2 статьи 38 Конституции Российской Федерации установлено, что забота о детях, их воспитание – равно право и обязанность родителей.

При этом государство призвано защищать детей от произвола семьи, жестокого обращения с ними. С этой целью в Уголовном кодексе (от 13.06.1996 № 63 – ФЗ) введена статья 156 «Неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего». Ответственность по ней наступает за: 1) неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию детей; 2) жестокое обращение с детьми.

Семейный кодекс (от 29.12.1995 № 223 – ФЗ) Российской Федерации представляет наиболее полную картину прав и обязанностей родителей по отношению к детям (глава 12). Так, в кодексе оговорено, что родители имеют право и обязаны содержать, обучать, воспитывать своих детей. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей; родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования и создать условия для получения ими среднего (полного) общего образования (статья 63). При этом в кодексе четко оговорено, что в соответствии со статьями 69, 73 родители могут быть лишены своих прав на воспитание детей или могут быть ограничены в правах.

Лишение родительских прав возможно в случаях, если родители:

– уклоняются от выполнения обязанностей родителей, в том числе при злостном уклонении от уплаты алиментов;

– отказываются без уважительных причин взять своего ребенка из родильного дома (отделения) либо из иного лечебного учреждения, воспитательного учреждения, учреждения социальной защиты населения или из аналогичных организаций;

– злоупотребляют своими родительскими правами;

– жестоко обращаются с детьми, в том числе осуществляют физическое или психическое насилие над ними, покушаются на их половую неприкосновенность;

– являются больными хроническим алкоголизмом или наркоманией;

– совершили умышленное преступление против жизни или здоровья своих детей либо против жизни или здоровья супруга.

Интерес представляет и ФЗ № 120 (от 24.06. 1999, ред. 07.02.2011) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Закон провозглашает, что образовательные организации обязаны выявлять несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных организациях, принимать меры по их воспитанию и получению ими общего образования, а также выявлять семьи, находящиеся в социально опасном положении, и оказывать им помощь в обучении и воспитании детей (статьи 1, 14). В этом же нормативно-правовом акте определяются понятия «несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении» и «семья, находящаяся в социально опасном положении».

Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» (от 26 декабря 2012 года № 273 – ФЗ) дает законодательную базу для решения задачи, указанной в ФЗ № 120, и для вовлечения родителей в образовательно-воспитательную практику, однако на деле оказалось, что многие родители не в состоянии создать условия для развития ребенка в семье, обеспечить освоение образовательных программ.

С целью активизации воспитательного потенциала современной семьи и ее успешной интеграции в социально-экономическое пространство в России был проведен Год семьи (приказ «О проведении в Российской Федерации Года семьи» № 761 от 14.06.2007), разработана «Концепция модернизации образования до 2020 года» (от 17.11.2008 № 1662-р), доработан Федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» (от 29.12.2006 № 256 – ФЗ),

предусматривающий выплаты за рождение второго ребенка. Однако должного эффекта – укрепления российской семьи – достигнуто не было. С каждым годом увеличивается число неблагополучных семей, родителей, лишенных прав на воспитание детей, отсюда возникает проблема: как организовать взаимодействие с семьями, потенциально продуцирующими социальных сирот, как помочь им социализироваться в условиях нарушенного функционирования.

Однако еще более пристальное внимание следует обратить на федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, который задает ориентир для организации современной системы образования. Следует иметь в виду, что стандарт является, прежде всего, общественным договором, призванным упорядочить и согласовать возможности и усилия всех субъектов образования, а именно: семьи, школы и общества. Кроме того, в стандарте прописано, что у детей в процессе становления личностных результатов обучения необходимо сформировать «ответственное отношение к созданию семьи на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни – любви, равноправия, заботы, ответственности – и их реализации в отношении членов своей семьи». Однако для того, чтобы эти ценности воплотились, необходимо развивать, прежде всего, воспитательный потенциал самой семьи ученика.

Кроме этого, в России принята и «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», которая подчеркивает, что образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции. Немаловажно обратиться и к тому аспекту «Концепции...», который утверждает приоритет духовно-нравственного воспитания личности и рассматривает его как педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-

территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество [128, с. 18].

Таким образом, прояснив нормативно-правовое регламентирование данной деятельности, обратимся к опыту регионов и их практике.

Государственные и общественные фонды устраивают ежегодные конференции и семинары, актуализирующие и обобщающие проблему социального сиротства. Так, 14 февраля 2012 года в Москве прошла Конференция «Социальное сиротство: качественные изменения ситуации и современные подходы к решению проблемы». Данная Конференция была организована в рамках партнерского проекта «Детство под защитой», осуществляемого Национальным фондом защиты детей от жестокого обращения и Международным фондом социально-экономических и политологических исследований (Горбачев-Фонд). В задачи конференции вошли: анализ результатов деятельности в сфере профилактики социального сиротства, достигнутых в течение последних шести лет на федеральном уровне и на уровне субъектов Российской Федерации; поиск путей совершенствования государственной политики в интересах детей и повышения ее эффективности; расширение участия некоммерческих организаций в работе по профилактике социального сиротства.

Из представленных материалов можно увидеть, что проблемой сиротства сегодня озабочены в большинстве субъектов Российской Федерации (Тамбовской, Хабаровской, Новосибирской областях, республике Бурятия, Башкортостан, Пермском крае и др.). Так, в Новосибирске создана «участковая мобильная служба», цель которой – профилактика социального сиротства посредством раннего выявления случаев семейного неблагополучия и организации работы с семьями, находящимися в социально опасном положении.

Любопытен и опыт специалистов из Хабаровска. В городе была разработана ведомственная целевая программа «Чужих детей не бывает», в рамках которой осуществляется организация работы с детьми в «социальных

гостиных» муниципальных образовательных организаций и социальных клубах муниципальных библиотек; организация мероприятий по привлечению общественности города и некоммерческих организаций к участию в работе по профилактике социального сиротства; организация отдыха детей из социально незащищенных семей в каникулярное время.

Однако, как отмечает уполномоченный по правам человека в Пермском крае Т.А. Марголина, «в то же время поток получающих статус сироты ежегодно не уменьшался, но даже увеличивался (в среднем 4000 детей в год)» [280]. В Пермском крае эта проблема нашла свое решение в «Отраслевой модели ранней профилактики социально опасного положения и социального сиротства (институциональный уровень)» [186].

Мониторинг работы системы образования г. Перми в рамках данной модели определил факт снижения напряженности ситуации, но в целом не удалось наладить такие отношения с семьями, которые бы посредством реабилитационных мероприятий смогли вернуть семью в «группу нормы».

В отраслевой модели представлены алгоритмы и процедуры работы школы по организации современного адресного сопровождения ученика «группы риска» и ученика находящегося в категории социально опасного положения. В качестве механизма, обеспечивающего этот уровень, выступает договор между родителем и образовательными организациями о разделении ответственности за благополучие ребенка (прил. №5).

Так, в обязанность образовательного учреждения входит:

- выявление семейного неблагополучия ребенка;
- реализация индивидуальной программы реабилитации (сопровождения) ребенка и семьи;
- ходатайство о переводе семьи в категорию «группы риска».

Однако реализация указанных мероприятий не обеспечивает условий для самоорганизации семьи, становления ее субъектом собственного развития, ответственным за воспитание детей. Вместе с тем, результаты анализа работы с такими семьями, а именно программ сопровождения и реабилитации в рамках организаций образования, оказались весьма скудны.

Нами было проанализировано 308 программ реабилитации различных семей г. Перми и 100 программ г. Соликамска. В данных документах можно определить структуру семьи, ее экономическое положение (уровень доходов, источники доходов), санитарно-гигиенические условия проживания, наличие у членов семьи аддиктивных, делинквентных, асоциальных форм поведения, краткую характеристику каждого члена семьи.

Специалистами отдела социальной защиты формулируются проблемы семьи, определяются формы и методы работы, которые затем утверждаются комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Важным моментом в содержании этих программ является распределение между ведомствами сфер влияния и поддержки семьи.

Так, в обязанность школы вменяется контроль над посещаемостью и успеваемостью ребенка, организация досуговой занятости, особенно в каникулярное время.

На наш взгляд, этого явно недостаточно. На сегодняшний день школа обладает большими ресурсами, чем представляется. Внутри образовательного учреждения, как правило, работают не просто педагоги, а прежде всего люди, которые каждодневно соприкасаются с душой особого ребенка, люди, которые как никакие другие способны войти в доверие к семье и выстраивать с ними отношения партнерства, оказывая педагогическую поддержку. Однако, согласно данным документам, на школы возлагается лишь контролирующая функция.

Таким образом, анализ педагогической практики подтверждает актуальность проблемы педагогической работы с семьями, находящимися в социально опасном положении.

С целью определения значимости проблемы для Пермского края также было опрошено 22 социальных педагога и 98 классных руководителей (всего 120 чел.) (прил. 2).

На вопрос анкеты «Актуальна ли, на Ваш взгляд, проблема работы с семьями, находящимися в социально опасном положении, в современной практике общеобразовательной школы?» 52,5% (63 чел.) респондентов

ответили, что проблема очень актуальна и является одной из ведущих в социально-педагогической практике; 17,5% (21 чел.) респондентов сказали, что это важная проблема, но она, к сожалению, не решается; 30 % (36 чел.) педагогов не сталкивались с этой проблемой.

Таким образом, становится очевидным, что респонденты сталкивались с данной проблемой в своей педагогической деятельности, однако считают ее не решаемой, следовательно, снимают с себя ответственность за работу с таким контингентом семей.

На вопрос о том, «Знакомы ли Вы с технологиями и методами работы с семьями группы социально опасного положения?» ответили утвердительно только 36,36 % (8 чел.) социальных педагогов и 12,24% (12 чел.) классных руководителей. Однако привести примеры технологий, адресно-направленных на работу с семьями социально опасного положения, не смогли ни те, ни другие.

Среди форм и методов работы с семьями и детьми были упомянуты такие, как:

- родительские собрания – 100% (120 чел.);
- родительские лектории – 78,3% (94 чел.);
- школы родительской любви (автор Е.В. Бачева) – 5,8% (7 чел.);
- беседы – 84,1% (101 чел.);
- родительские конференции – 55,8% (67 чел.);
- совместное участие в проектах и акциях (например, «Чистый город», «Скажи сигарете нет») – 20,8% (25 чел.);
- совместное проведение мероприятий, дел, событий – 82,5% (99 чел.).

При этом педагогами отмечается, что, как правило, на подобные мероприятия приходят благополучные семьи, а семьи, находящиеся в социально опасном положении, не хотят в них участвовать.

Тем не менее, педагоги готовы работать с такими семьями и включать их в образовательное пространство школы, тем самым обеспечивая развитие

и детей, и семьи, – 55,1% (54 чел.) классных руководителей и 100% (22 чел.) социальных педагогов.

Однако у педагогов, особенно классных руководителей – 81,63% (80 человек), нет доступа к источникам, определяющим законодательную и технологическую базу подобной деятельности, нет знания того, к какой литературе можно обратиться.

Таким образом, данная анкета позволяет сделать следующие выводы:

1. Педагоги школ признают проблему работы с семьями группы «социально опасного положения» как приоритетную.

2. Педагоги владеют традиционными формами работы с отдельными категориями семей.

3. Педагоги нуждаются в информационной, консультативной помощи при работе с данными семьями.

В рамках констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы воспользовались также методикой «АВС», разработанной Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицкисом для определения типов воспитания в семьях, находящихся в социально опасном положении, и диагностирования наличия/отсутствия патологизирующих семейных отношений (прил. 3).

Диагностирование прошли 300 родителей, из них 121 чел.(40,33%) проживал в семьях, находящихся в социально опасном положении, и 179 чел. (59,66%) – в семьях, которые не имеют данного статуса.

Нами было выявлено, что в семьях, находящихся в социально опасном положении, 85,95% (104 из 121 чел.) родителей и детей находятся в ситуации патологизирующих отношений, в то время как в остальных семьях подобный фактор отмечен только в 3,91% (7 из 179 чел.).

Среди часто встречающихся типов отношений были выделены такие, как (из 111 семей, имеющих патологии в отношениях):

– гипопротекция – 11 чел. (10,57%) (семьи, находящиеся в социально опасном положении). Ситуация, при которой ребенок или подросток оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки»,

родителю «не до него». Ребенок часто выпадает из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное;

– низкая степень удовлетворенности потребностей ребенка, которая выражается в игнорировании потребностей ребенка – 41 чел. (39,42%) в семьях, находящихся в социально опасном положении, и 1 чел. (14, 28%) из благополучных семей. Всего 42 чел. (37,83 %).

Данный стиль воспитания характеризуется недостаточным стремлением родителей к удовлетворению потребностей ребенка. Чаще страдают при этом духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителем; при этом требования, которые предъявляются семьей к ребенку, достаточно жесткие, и перечень обязанностей, возлагаемых на детей, часто не соответствует их возрастным возможностям (особенно в многодетных семьях);

– недостаточность требований – запретов выявлена у 4 чел. (3,84%) в семьях, находящихся в социально опасном положении. В этом случае ребенку «все можно». Даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок или подросток легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит. Он сам определяет круг своих друзей, время еды, прогулок, свои занятия, время возвращения вечером, вопрос о курении и об употреблении спиртных напитков. Он ни за что не отчитывается перед родителями. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении;

– чрезмерность санкций (тип воспитания «жесткое обращение») наблюдалась у 23 чел. (22,11%) из семей, находящихся в социально опасном положении, и 4 чел. (57,14%) из благополучных семей. Всего 27 чел. (24, 32%);

– неустойчивость стиля воспитания наблюдалась у 13 чел. (12,5%) из семей, находящихся в социально опасном положении, и 2 чел. (28,57%) из благополучных семей. Всего 15 чел. (13,51%).

Под неустойчивым стилем воспитания мы понимаем резкую смену стиля приемов, представляющих собой переход от очень строгого к

либеральному и наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями.

Неустойчивость стиля воспитания, по мнению К. Леонгарда, содействует формированию таких черт характера, как упрямство, склонность противостоять любому авторитету, и является нередкой причиной появления в семьях детей и подростков с отклонениями характера;

– расширение сферы родительских чувств было выявлено у 8 чел. (7,69%) из проблемных семей. Данный источник нарушения воспитания возникает чаще всего тогда, когда супружеские отношения между родителями в силу каких-либо причин оказываются нарушенными: супруга нет (смерть, развод), либо отношения с ним не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании (несоответствие характеров, эмоциональная холодность и др.);

– незрелость родительских чувств зафиксирована у 4 чел. (3,84%) также из неблагополучных семей.

Слабость, незрелость родительских чувств нередко встречается у родителей подростков с отклонениями личностного развития. Однако это явление очень редко ими осознается, а еще реже признается как таковое. Внешне оно проявляется в нежелании «иметь дело с ребенком (подростком)», в плохой переносимости его общества, поверхностности интереса к его делам. Причиной незрелости родительских чувств может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями, то, что он сам в свое время не испытал родительского тепла.

Замечено, что родительские чувства нередко значительно слабее развиты у очень молодых родителей, имея тенденцию усиливаться с возрастом (пример любящих бабушек и дедушек).

При относительно благоприятных условиях жизни семьи незрелость родительских чувств обуславливает типы воспитания «гипопротекция» и особенно «эмоциональное отвержение». При трудных, напряженных, конфликтных отношениях в семье на ребенка часто перекладывается значительная доля родительских обязанностей (тип воспитания «повышенная

моральная ответственность») либо к нему возникает раздражительно-враждебное отношение.

Как видно из данных, полученных в рамках обследования 300 семей, проблема паталогизирующих отношений в 37% случаев (111 семей) стоит довольно остро. Ситуация усугубляется тем, что семья как интимная общность не всегда готова впустить в свой круг экспериментатора, а следовательно, предоставить надежную информацию. Тем не менее, специалисты, осуществляющие взаимодействие с семьей, должны найти контакт для выстраивания конструктивных взаимоотношений с членами семьи и способствовать гармонизации семейного воспитания.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами была выявлена актуальная для педагогической практики задача: определить эффективные пути и средства решения проблемы развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, а также разработать, научно обосновать и экспериментально проверить эффективность функциональной модели развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, как фактора профилактики социального сиротства в условиях школы.

2.2. Педагогические условия, способствующие развитию воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении

В данном параграфе мы опишем реализацию педагогических условий способствующих развитию воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, при организации работы в рамках программы «Домашний очаг» (прил. 4).

К участию в мероприятиях по программе развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, «Домашний очаг» были привлечены семьи, находящиеся в социально

опасном положении, учащихся 1–11 классов (84 человека) общеобразовательной школы № 140 г. Перми совместно с детьми (89 человек).

В течение опытно-экспериментальной работы проводились контрольные срезы с целью выявления у родителей экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и контрольной групп (КГ) уровней воспитательного потенциала.

Первый контрольный срез был проведен с целью определения начального уровня воспитательного потенциала и корректировки программы формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, исходя из полученных данных диагностики. Необходимо отметить, что диагностика уровней воспитательного потенциала экспериментальных и контрольной групп на начальном этапе опытно-экспериментальной работы показала отсутствие существенных различий между группами (данные подтверждены с помощью многофункционального статистического критерия φ^* – углового преобразования Фишера).

Второй контрольный срез был итоговым в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы и проводился для определения уровня воспитательного потенциала и для выявления эффективности разработанной модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Обращаясь к методическим вопросам организации опытно-экспериментальной работы, важно также понимать, что взаимодействие с семьями имеет ряд объективных сложностей: во-первых, сложность семьи как социально-психологической системы, во-вторых, множественность подходов к пониманию сути и сущности действия любого семейного механизма, в-третьих, субъективность многих исследований (через призму житейского опыта), а также факт интимности переживаний семейных событий.

Далее мы опишем сущность работы по программе с помощью педагогически организованных этапов (шагов).

1. Диагностический этап – представляет собой совокупность действий, направленных на всестороннее изучение информации о семье. Немаловажно на диагностическом уровне уделять внимание методологическим принципам работы:

- объективности в сборе фактов и интерпретации (при этом необходимо различать «якорную» интерпретацию как качественное обследование, подтверждающее один и тот же факт, и «замковую», в случае с которой возможно создание стереотипов, навешивание ярлыка);

- множественности источников информации о семье (педагогический коллектив школы, социальные службы реабилитации, полиция, соседи, одноклассники ребенка, родительский комитет класса);

- достоверности;

- клиентоцентризма.

Одна из схем подобного анализа выглядит следующим образом (табл. 3)

Таблица 3

Схема анализа семейной ситуации

	Члены семьи	Классный руководитель	Социальный педагог	Инспектор ОДН	Соседи
Личность клиента					
Проблема					
Потребность					
Слабые стороны					
Сильные стороны					

Диагностика на данном этапе направляется на выяснение структуры семьи, особенностей внутрисемейного взаимодействия, выявление патологизирующих семейных влияний, материально-экономического положения семьи, наличия поддерживающих ресурсов. С этой целью мы использовали четыре аспекта анализа семьи, предложенного А.Б.Холмогоровой:

1-й аспект – представление о структуре семьи, под которой мы понимали не просто наличие ролевых позиций в семье, но и квазипространственный срез семейной системы – психологическое расположение членов семьи по отношению друг к другу, отражающее иерархию и степень связи между ними;

2-й аспект – микродинамика семейной системы, которая описывает процесс функционирования семьи. Здесь для нас важны понятия «семейная роль» и «паттерны взаимодействия», т. е. вытекающие из ролей устойчивые стереотипы: ссоры, конфликты, обиды, высмеивание, унижение. Наиболее опасными нам представляются паттерны, связанные с жестоким обращением в семьях и эмоциональным отвержением. М. Боуэн давно доказал, что, к сожалению, в дисфункциональных семьях происходит процесс накопления неэффективных паттернов взаимодействия, приводящих к эмоциональной, поведенческой патологии членов семьи в ряде поколений.

3-й аспект – макродинамика семейной системы, семейная история, семейная эволюция. Немаловажным при работе с семьей становится и учет жизненного цикла семейной системы;

4-й аспект – идеология семейной системы, которая состоит из норм, ценностей, правил, ритуалов и внутрисемейных требований [186, с.21].

2. Мотивационный этап – подразумевает под собой создание стойкой мотивации и установки на работу семьи с представителями учреждения образования, предоставление достоверной информации родителям об их правах и обязанностях, об агентах социализации, которые могут оказать помощь, поддержать; разъяснение им их права и обязанности по воспитанию и образованию детей и т. п.

Работа на этом этапе осуществлялась путем привлечения родителей к «вечерам вопросов и ответов», родительским лекториям, родительским собраниям, тематическим собраниям, диспутам, дебатам, проблемным встречам. Создание просоциальных установок и ориентация на работу осуществлялась также через организацию работы «групп самопомощи», где родители могли услышать, как другие семьи справляются с проблемами, в

безопасных условиях рассказать о своих трудностях, выявить ресурсы для сохранения семьи.

3. Развивающий этап – собственно реализация программы «Домашний очаг», связанная с мотивационным этапом и являющаяся его логическим продолжением и дополнением. Главная задача здесь была наметить и начать реализовывать путь прохождения семьей своего личного этапа становления и развития воспитательного потенциала. Для осуществления работы по программе была обязательна подготовка целевой группы к пониманию и принятию условий, на которых возможна их интеграция в группу для получения запланированного результата и эффекта.

Среди необходимых условий участия родителей в программе мы обозначали:

1) добровольное участие в программе (как условие для прекращения дела по статье «лишение родительских прав»; убеждение и внушение в необходимости подобной помощи их семье).

2) в случае алкогольной или наркотической зависимости постановка на учет в наркодиспансер, начало лечения (подтверждающая справка из диспансера).

3) понимание необходимости расширения границ семейной системы через организацию содействия с общеобразовательными организациям, микросоциумом, органами полиции (договор о сотрудничестве с образовательной организацией, службой социальной реабилитации).

4) включение детей, воспитывающихся в данных семьях, в проект досуговой занятости.

Работа, которая была развернута в течение 3-х лет, проходила по следующим направлениям:

- индивидуальная работа над проблемой семьи (работа со случаем);
- групповая работа с детьми и родителями (педагогические тренинги, коллективные творческие дела, игры, медиалаборатории).

Опираясь на рекомендации И.Н. Евграфовой, программную работу мы разворачивали в трех временных позициях:

– прошлое – «пересмотр позиций», прощание с прошлым, внутреннее отделение от привязанности к старым формам жизни, выявление здоровых ресурсов;

– настоящее – создание ценностей, которые помогут семье успешно развивать свой воспитательный потенциал, принятие этих ценностей, укрепление семейных уз на этой основе;

– будущее – самовыстраивание образа будущей семьи, обретение новых возможностей, построение гибкого плана жизненного развития семейной системы [89, с. 105].

4. Рефлексивный этап – здесь происходили анализ и закрепление достигнутых результатов, осмысление членами семьи происходящих изменений, получение опыта самостоятельного функционирования.

Еще раз обратим внимание на то, что на всех этапах взаимодействия с семьей основными формами работы были групповая и индивидуальная деятельность социального педагога, классного руководителя с членами семьи.

Основная индивидуальная работа. В своей деятельности мы понимали индивидуальную работу как особую форму организации взаимодействия двух субъектов образовательного процесса (школы – родителя, школы – семьи, родителя – ребенка и т. д.), создающую наилучшие условия для формирования и проявления индивидуально-личностных качеств членов семьи и представителей школы, способствующих решению воспитательных задач.

Основное внимание мы уделяли так называемому «случаю» семьи, т. е. решению проблемы семьи, которая имела для нее наибольшую трудность. Проблема семьи выступала в качестве ситуации, в которой семье необходимо принять определенное решение или его исполнение сталкивалось со значительной трудностью.

Основываясь на работах Г.В. Сабитовой, мы брали во внимание тот факт, что проблемы данных семей имеют, как правило, двойственную природу (педагогическую, так как касаются воспитания детей, и социальную,

так как включены в социальный контекст), что значительно осложняло работу по развитию именно воспитательного потенциала семьи, так как он включен в социальность. При этом важно обратить внимание на то, что системный подход конструирует процесс развития таких семей как нелинейный и дает возможность объяснять происхождение разнонаправленных форм реагирования и разворачивания ситуаций в семье, что ориентировало педагогов на готовность смены стратегии и тактики работы с семьей в любой момент [200, с. 236].

От того, насколько грамотно на данном этапе была проведена работа, зависели усиление дезинтеграции членов семьи или запуск процесса интеграции и саморазвития.

Основной формой работы над проблемой семьи выступала технология «Семейная конференция», разработанная в Голландии в 80–90-х годах XX века. Поводом для семейной конференции становилось появление тревоги, беспокойства вокруг сложившейся у ребенка или его семьи проблемы (ситуации).

К членам семьи напрямую обращался классный руководитель или социальный педагог, который знал данную семью и работал с ней. В общем виде проведение самой семейной конференции подразумевало три этапа работы:

1. Подготовительный этап. Как правило, этот этап был самым длительным и занимал до 1,5–2 месяцев и предусматривал решение следующих задач: определение предмета обсуждения на конференции (главный вопрос, проблема); выявление лиц, которые могут внести вклад в решение проблемы (члены семьи, родственники, соседи, учителя); приглашение людей, готовых помочь или обладающих властью в отношении конкретной проблемы, на встречу в нейтральном месте (ни в коем случае не в доме членов семьи).

2. Основной этап – встреча семьи.

– Обсуждался «главный вопрос» «Семейной конференции», происходил обмен информацией (мотивирующие слова: «Если вы не примете

решение по проблеме, его за вас примет кто-то другой»; «это ваш последний шанс»; «мы ждем от вас хорошего плана, но в нем не должно быть...»).

Классный руководитель, социальный педагог на встрече предоставлял участникам информацию о том, что такое «Семейная конференция», после него выступали специалисты и говорили о своих профессиональных вопросах. Далее классный руководитель давал информацию по составлению плана (табл. 4) и покидал семью, говоря ей, чтобы она приняла решение и составила план самостоятельно.

Таблица 4

Структура плана по решению проблемы семьи

Проблема семьи				
Мероприятия, направленные на решение проблемы	Срок реализации	Координатор	Ответственный	Планируемый результат

Подписи: социального педагога, специалистов, членов семьи

– Личное время семьи (все, кто не связан с этой семьей, выходят), в это время семья путем обсуждений принимала решение, обсуждала план выхода из кризисной ситуации.

Важно отметить, что, в зависимости от уровня воспитательного потенциала семьи, классный руководитель или социальный педагог осуществлял, по необходимости (приглашению семьи), координирующую, фасилитирующую функцию.

– Принятие плана специалистами. Подведение итогов, в ходе которого специалисты определяли, насколько план реализуем, не нарушает ли он юридические и социальные нормы в отношении ребенка и других членов семьи.

После принятия плана семье давалось время на его реализацию, а специалист, собравший семейную конференцию, контролировал его выполнение.

В целом, работа над любой проблемой семьи, находящейся в социально опасном положении, включала ряд этапов:

1. Создание установки на решение проблемы в рамках работы группы самопомощи, индивидуального консультирования.

2. Информационное обеспечение проблемы – поиск педагогом наличных ресурсов семьи, привлечение заинтересованных субъектов к помощи семье (с согласия семьи).

3. Мотивационный – рассмотрение со всех сторон проблемы, демонстрация возможности решения проблемы множественными способами, поиск наиболее приемлемых способов решения, прогнозирование результатов.

4. Выработка стратегии принятия решений и постепенное следование им.

Групповая работа проходила в форме педагогических тренингов (саморазвития, коммуникативности), игр (деловых, ролевых, сюжетных, имитационных), коллективных творческих дел, лекториев, активных форм работы (дебаты, диспуты, дискуссии), конференций, медиаций.

Но в какой бы форме ни проходили занятия, важно соблюдать технологические шаги групповой работы:

- определить конкретную цель деятельности;
- указать необходимые действия и роли;
- ограничить объем планируемой работы и очертить время исполнения (не более 1,5 часа);
- предложить доступную инструкцию, помогающую каждому выполнять свою роль;
- подобрать необходимые средства и отобрать наиболее оптимальный способ получения результата.

Основными функциями групповой работы для нас были: достижение предметного результата деятельности; проживание социально-ценностного отношения; проявление и утверждение индивидуальности семьи.

Операции, которые проводились в ходе групповой работы, обозначены как: обнаружение личностного смысла деятельности родителя, ребенка; выявление роли каждого в деятельности; проецирование возможного влияния на будущее члена семьи и системы в целом; проведение рефлексии.

Элементы групповой работы, указанные выше, помогали созданию особой социально-психологической атмосферы в группе.

Социально-психологическая атмосфера сама по себе представляла собой крайне неустойчивую форму подвижных отношений как ментальных реакций на происходящее. В отличие от климата, социально-психологическая атмосфера была лишена устойчивости, т. к. особенности целевой аудитории (алкоголизация, халатность) не позволяли ей пройти все этапы работы по интеграции в группу, поэтому важной опорой для нас становилась «ситуация успеха».

Ситуацию успеха мы рассматривали как субъективное переживание человеком своих личностных достижений в контексте своей жизни и индивидуального развития. Для активизации потенциала участников занятий и создания ситуации успеха мы использовали поддерживающие фразы: для снятия страха (ничего страшного, так ведь уже бывало); авансирование (у вас получится, ведь вы...); скрытая инструкция (вы же помните как, тут главное, чтобы...); персональная исключительность (именно вас выбрали); высокая мотивация (нам это так нужно, для вас это важно); педагогическое внушение (начните же! приступите уже!); высокая оценка детали полученного результата (особенно хорошо было, вот тут все просто здорово).

Педагогическая организация процесса групповой работы опиралась на соблюдение таких педагогических условий, как: изучение социальных, психологических особенностей семьи; постоянный контроль за эмоциональным состоянием и поведением, актуализацией социального опыта, демонстрируемого в группе; систематическая работа и методическое обеспечение процесса развития воспитательного потенциала семьи; создание

комфортной эмоциональной среды, организация совместной продуктивной деятельности и сотрудничества со всеми субъектами воспитания.

Принципиальным моментом в рамках реализации программы «Домашний очаг» для нас стало также разделение понятий «результат» и «эффект» работы школы и семьи при анализе результатов опытно-экспериментальной работы.

Привычны утверждения, что результатом воспитательной деятельности педагога является развитие личности, формирование ее социальной активности и т. д. При этом упускается из виду, что развитие личности ребенка и семьи зависит и от их собственных усилий по саморождению, и от воспитательных «вкладов» друг в друга, друзей, ближайшего окружения, других факторов. То есть развитие семьи и ребенка – это эффект, который стал возможен благодаря тому, что ряд субъектов воспитания и социализации (в том числе сама семья) достигли своих результатов. Результат – это то, что стало непосредственным итогом участия семьи в программе. Например, родитель, приняв участие в «Ярмарке творчества», не только изготовил совместно с детьми поделки (фактический результат), но и приобрел некое знание о себе и окружающих, пережил и прочувствовал нечто как ценность, приобрел опыт совместного с ребенком действия (воспитательный результат). Эффект – это последствие результата; то, к чему привело достижение результата. Например, приобретенное знание, пережитые чувства и отношения, совершенные действия развили человека как личность, способствовали формированию его компетентности, идентичности.

Так, воспитательные результаты работы в рамках разработанной нами программы «Домашний очаг» распределялись нами по трем уровням.

Первый уровень результатов – обеспечение эмоциональной стабильности семьи, положительное принятие необходимости развития воспитательного потенциала семьи, осознание необходимости смены стиля воспитания, пересмотра внутрисемейных (супружеских) отношений, обеспечения контроля над собственной жизнью, желание наладить новые

отношения внутри семьи и с обществом; для детей существенным личностным наращением являлось целостное позитивное принятие своей семьи, осознание ситуации в семье, появление положительных эмоций к членам семьи, желание быть в семейном круге.

Работа на данный уровень результата проходила в тренинговой, проблемно-лекционной, дискуссионной формах. Для достижения данного уровня результатов особенное значение имело взаимодействие семьи с организациями образования как значимым для нее носителем положительного социального знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов – получение родителями и детьми опыта переживания и позитивного отношения к базовым семейным ценностям общества (семья, ребенок, отечество, труд, культура, здоровье), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Ключевым личностным новообразованием родителей и детей стали пережитый опыт, способность сопереживать, соучаствовать, поддерживать друг друга. Для достижения данного уровня результатов особенное значение имело взаимодействие семьи с другими семьями со схожей проблемой в атмосфере защищенности и эмпатии. Именно в такой близкой социальной среде семья получала (или не получала) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинала их ценить (или отвергать). Достижение этого уровня результатов стало возможно благодаря участию родителей в работе групп самопомощи, шефской работе, дискуссионных площадках.

В условиях образовательной организации нами была воссоздана модель группы самопомощи «Анонимные алкоголики». Группа самопомощи представляла собой добровольное объединение людей, связанных общностью какой-либо проблемы, призванное помочь справиться с трудностями и противоречиями собственной жизни. Нами была избрана данная форма работы по причине того, что из 121 семьи, находящейся в социально опасном положении, попавшей в поле зрения в рамках констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, 101 (83,47%)

имеет алкогольную или наркотическую зависимость либо находится в со-
зависимых отношениях.

Третий уровень результатов – получение семьями опыта самостоятельного действия. Только в самостоятельном действии семья действительно становится (а не просто узнает о том, как стать) самостоятельным субъектом развития, готовым работать над своим воспитательным потенциалом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имело взаимодействие семьи с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде. Осуществлять работу по этому уровню стало возможным благодаря вовлечению родителей во внутришкольные дела (проведение «Дня родителя», волонтерские поездки в монастыри, этнографические музеи, льготные культпоходы, семейные лагеря). Благодаря данным формам работы родители и дети обогатили свое мировосприятие, познакомились с культурными объектами, почувствовали себя в роли активного субъекта.

Достижение трех уровней результатов увеличило вероятность появления эффекта – развитие воспитательного потенциала семьи.

Однако, описывая каждый уровень результатов, еще раз подчеркнем, что мотивировать родителей на такую форму работы достаточно сложно. Для многих семей главным мотивом явилось прекращение процесса лишения их родительских прав на воспитание ребенка или предоставление им необходимой социальной помощи (помощь в переезде из ветхого жилья, ходатайство о возвращении ребенка в семью), оказание консультативной поддержки, все указанные моменты должны быть закреплены договором с семьей.

Представив направления программы развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, перейдем к сущности реализации отдельных педагогических условий.

Реализация первого педагогического условия – установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей, находящейся в социально опасном положении.

Вклад в изучение процесса выстраивания партнерских отношений между семьей и школой внесли такие ученые, как О.В. Заславская, О.Ю.Кожурова, О.Е. Сальникова, М.Б. Шеина и др.

Так, под партнерскими отношениями мы, вслед за М.Б. Шеиной, понимаем особый тип отношений и совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, который характеризуется доверием, взаимной выгодой сторон, общими целями и ценностями, добровольностью и длительностью отношений, взаимной ответственностью сторон за результат сотрудничества [259, с.10]

С целью реализации данного условия необходимо установить между специалистом школы (классным руководителем, социальным педагогом) и членами семьи, прежде всего, отношения поддержки и сотрудничества.

Члены семьи должны перестать воспринимать специалистов как «чужих», «желающих навредить». С этой целью мы использовали такие приемы взаимодействия, как «эмпатийное слушание», «Я – высказывание», технологию «позитивного консультирования» и др.

Ключевым моментом при выстраивании партнерских отношений являлось также и смещение акцентов относительно ответственности семьи за процесс воспитания. Так, специалистами за основу была взята идея о помощи не семье, а именно школе, в процессе работы с ребенком. Диалог с родителем изначально строился на признании за ними большей компетентности в процессе развитии собственного ребенка, чем у школьных специалистов. Следовательно, родитель воспринимал специалиста не как «надзирателя», а как учителя, нуждающегося в подсказке и руководстве со стороны семьи с целью достижения наибольшего благополучия для ребенка.

Кроме того, при организации педагогической деятельности специалист должен был соблюдать ряд правил:

- подчеркивать позитивные изменения и действия, направленные на гармонизацию отношений со школой;
- поощрять даже незначительные улучшения в реализации воспитательной функции родителей;

- предупреждать семью о визите, точно согласовывая дату и время;
- обращаться к членам семьи только на «Вы».

Организовывая работу с семьей, при реализации данного условия, необходимо помнить и о потенциале культурной деятельности, которая позволяет опосредованно включать семью, находящуюся в социально опасном положении, в различные педагогические практики, выстраивая отношения доверия и сотрудничества.

Так, культурная деятельность должна разворачиваться как в группах только семей, находящихся в социально опасном положении, так и интегрировано со всем детско-родительским коллективом школы, класса, что обеспечивает создание расширенной инфраструктуры семьи; культурные события должны проходить с привлечением специалистов – не сотрудников школы по причине необходимости межведомственного взаимодействия в решении проблем семьи; мероприятия должны носить циклический характер, так как не всегда родители способны систематически участвовать в организованных делах.

Каждое из проведенных нами мероприятий при реализации данного педагогического условия носило, прежде всего, событийный, коллективно-творческий характер. Мы вслед за Л.И. Новиковой понимаем событийность как способ постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека [174].

Для организации коллективных творческих дел мы использовали методику коллективной творческой деятельности, включающую следующие этапы:

1. Этап задумки, накопления идей, выдвижения целей и задач, доведения их до принятия каждым участником – взрослым и ребенком.

2. Этап начальной организации: отбор идей к осуществлению, выборы «Совета дела», определение задач и функций каждого члена совета, всех участников, приглашенных гостей.

3. Этап оповещения и доведения всех идей и содержания дела до сведения всех участников и гостей.

4. Этап распределения поручений по подготовке отдельных фрагментов дела (по группам, индивидуальные задания): жеребьевка, творческое деление на группы, коллективное определение, кто какое поручение может выполнить наилучшим образом, личные предложения и идеи; подготовка необходимой атрибутики и бутафории, костюмов, музыкального оформления.

5. Проведение самого дела. Здесь несколько «шагов»:

– сбор гостей, различные действия в преддверии события (представление гостей, тематические выставки, театрализованные и музыкальные эпиграфы, шуточные испытания – допуски для участников, аттракционы, сюрпризы, маленькие символические сувениры...);

– торжественное начало, «зачин» (песенное, театрализованное, музыкальное, видео – или слайд-фильм, постановка проблемных вопросов и задач, произнесение вступительных слов, чтение стихов и т. д.);

– основная часть (содержание и методика определяется основным видом деятельности, жанром избранной формы, возрастом участников, отобранным и подготовленным содержанием, коллективно избранными приемами);

– финальная, завершающая часть (творческое подведение итогов, принятие решения или обращения, награждение победителей, общая ритуальная часть).

6. Этап подведения итогов [156].

Достичь в досугово-развлекательной деятельности семьи воспитательных результатов (приобретение школьниками и родителями ценности организованного совместного досуга) стало возможно в рамках хорошо известной формы – культпохода. В целом, замечено, что посещение театров превращалось для таких семей в небывалый праздник, позволяя разорвать границы, в том числе социальной отчужденности. Семья, находящаяся в социально опасном положении, становилась наравне с семьями группы нормы. Превращая культпоход в театр из формальной акции

в событие воспитания, социальный педагог, классный руководитель должен был организовать его принципиально иным образом, в частности:

– вместе с семьями встретиться с распространителем театральных билетов, обсудить заинтересовавшие их спектакли и выбрать привлекательный (при этом возникала ситуация личностного самоопределения, где происходило обучение навыкам совместного принятия решения, формировались потребность и мотивация к просмотру спектакля);

– организовать итоговую коллективную рефлексия события в семье (конкурс рисунка об увиденном, стихотворение, ода театру, стенгазета для других классов, семей).

При исполнении данного условия мы использовали также потенциал медиалабораторий. Медиалаборатории представляют собой современную коммуникационную форму взаимодействия зрителя и режиссера, зрителя и модератора, в результате которого возможно знакомство членов семьи с документальными и художественными киноматериалами, рассказывающими о культурных традициях других семей, особенностях их жизни и проблем, а также затрагивающими пласт непреходящих общечеловеческих ценностей.

В своей работе мы использовали такие фильмы, как: «Понетт» (Франция, режиссер Жак Дуайон), «Папа» (Россия, режиссер Владимир Машков), «Похороните меня за плинтусом» (Россия, режиссер Сергей Снежкин), «Лиля – forever» (Дания, Швеция, режиссер Лукас Мудиссон), «Мама» (Россия, режиссер Денис Евстигнеев) и др.

Так, например, фильм «Лиля – forever» демонстрирует мрачную картину, пронизанную отчаянием и безысходностью, рассказывающую историю брошенной матерью на произвол судьбы 16-летней девочки.

В работе медиалаборатории использовался дискуссионный метод, в ходе которого происходило выражение, осознание и принятие собственного отношения к увиденному на киноэкране, а также принятие позиций других участников.

Ключевым понятием медиаработы для нас являлся медиаобраз (телеобраз), который характеризуется: неоднозначностью понимания (разные

люди понимают его по-разному); тематической многоплановостью (через один и тот же образ можно передавать различные значения); многоуровневостью воздействия на зрителя (медиаобраз воздействует и на зрение, и на слух, и на чувства); эффектом «импульс к действию» (экранный образ побуждает человека к каким-либо действиям).

Таким образом, по своей содержательной наполненности медиапросмотры выполняли несколько функций: создавали образ хорошего (плохого), уважаемого (презираемого) семьянина; актуализировали высшие ценности (семья, детство, отечество, здоровье и т. д.); реализовывали учебно-образовательные задачи (повысить педагогическую компетентность); разрешали социально-психологические проблемы, конфликты.

Участникам медиалабораторий предлагался следующий алгоритм работы:

1-й этап – подготовительный (3–5 минут). Цель: приветствие участников (если ведущих двое, то представлялись оба, и каждый должен был что-то сказать), сообщение информации о предстоящих этапах работы, введение правил общения, создание контекста.

2-й этап – просмотр видеоматериала.

3-й этап – пауза (3–7 минут). На этом этапе ведущий предлагал участникам побыть наедине с самим собой, чтобы ассимилировать («вживить» в себя) полученный после просмотра опыт.

4-й этап – круг индивидуальных высказываний (20–30 минут). В ходе этого этапа каждого просили представиться и лаконично, в свободной форме, одним-двумя предложениями высказать свое общее впечатление о фильме. При этом ведущий мог задавать наводящие вопросы, помогая участнику оформить свою точку зрения.

5-й этап – работа в микрогруппах. Ведущий предлагал участникам разделить на группы либо в произвольном порядке, либо в соответствии с занимаемыми позициями по отношению к фильму, которые могут быть либо определены на основе 4-го этапа, либо заранее заданы ведущим. Через 15–20 минут каждая группа представляла свое видение фильма, при этом стараясь

учесть мнение каждого из участников группы, даже если они оказывались противоречивыми.

6-й этап – сообщения микрогрупп (20–30 минут).

7-й этап – дискуссия (30 минут).

Ведущий четко определял лимит времени, дословно озвучивал прозвучавшие в группе впечатления-высказывания и предлагал начать дискуссию. При этом, с целью «раскрутки» обсуждения, возможно использовать заранее подготовленные вопросы, которые, конечно, не должны расходиться с актуальной тематикой группы.

8-й этап – интеграция (20–30 минут). Обозначались темы, идеи, позиции, которые звучали в ходе обсуждения. Ведущий просил участников кратко выразить мнение, к которому они пришли в результате дискуссии. Здесь важны не столько согласие и единство точек зрения в группе, сколько индивидуальный вывод – итог, к которому пришел конкретный человек.

Данная процедура позволяла интегрировать полученный опыт, что являлось своеобразным «маркером» личностного роста.

Важно отметить, что работа медиалабораторий предполагала не просто просмотр, но и обязательное включение членов семьи в позицию субъективного активного видения. Активное видение предполагало мотивированность, включенность, «вчувствование», безоценочное принятие, аналитическую позицию, рефлекссию чувств.

Следующая форма работы – проблемно-ценностное общение, которое, в отличие от консультирования или бесед, затрагивало не только эмоциональный мир каждого члена семьи, но и его восприятие жизненных проблем, его ценности и смысл жизни, сталкивало с ценностями и смыслами других людей. Среди тем этих встреч можно выделить такие, как «Школа и семья – партнеры и союзники», «Мой ребенок – школьник?!».

Проблемно-ценностное общение было организовано также в форме дебатов, тематических диспутов, проблемно-ценностных дискуссий, этических бесед.

Этическая беседа – это не лекция по морально-нравственной проблематике, это обращенное к слушателям развернутое личное высказывание инициатора беседы, проникнутое неподдельными эмоциями и переживаниями и обязательно нацеленное на получение обратной связи от слушателей (в виде вопросов, ответов, реплик). Предметом общения здесь выступали морально-нравственные коллизии семьи, отношение к поведению отдельных членов семьи, зависимость в семье, переживания членов семьи по этому поводу.

Образовательно-воспитательная технология «дебаты» весьма популярна сегодня и многократно описана в педагогической литературе, однако ее описания при работе с семьей нам встретить не удалось. Мы считаем, что эта форма работы имеет воспитательный потенциал, т. к., подбирая доказательства в пользу точки зрения, которая члену семьи изначально не близка, слушая и анализируя аргументы оппонента, члены семьи приходили к такому серьезному сомнению в собственных установках, что вплотную оказывались перед необходимостью ценностного самоопределения, в том числе к ситуации необходимости добровольного партнерства со школой. В то же время в игровом характере общения и главный просчет: перед участниками дебатов не стояла задача перехода к практическому действию и определенная несерьезность происходящего ощущалась практически всеми.

Задача перехода к практическому действию изначально стояла перед участниками проблемно-ценностной дискуссии, где все обсуждение строилось таким образом, чтобы человек встал перед выбором: действовать или нет? Целью проблемно-ценностной дискуссии были запуск социального самоопределения членов семьи и подготовка их к самостоятельному действию – добровольно стать участником всех программных мероприятий, осознать необходимость сотрудничества со школой. Коммуникация в этой форме также была особая – позиционная.

Классный руководитель тоже включался в позиционное общение. При этом существовала реальная опасность, что его позиция будет

доминирующей в системе родительских и детских убеждений (например, из-за высокого авторитета). Чтобы избежать этого, педагог формулировал собственную лично-профессиональную позицию как организатора позиционного общения – это позиция рефлексивного управляющего, фасилитатора. Организующая роль педагога здесь включала в себя предоставление семье на выбор той или иной формы фиксации рефлексивной позиции (ответы на вопросы, продолжение незаконченных предложений, интервью и т. д.) и ее выражения (устного, письменного, художественно-образного, символического), а также поддержание динамики рефлексивных процессов.

Реализация второго педагогического условия – обеспечения комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения.

Обеспечение сопровождения семьи, опираясь на исследование И.Н. Евграфовой, мы рассматривали через близкое нам понятие «семейная инфраструктура», которое определяется как особая форма целесообразного обустройства жилой, профессиональной, социокультурной среды, отражающей совокупность разнообразных человеческих отношений и социальных услуг населению, многообразие естественных и созданных человеком объектов, способствующих нормальному функционированию семьи [89, с. 130].

В этом аспекте принципиальное значение для нас имели:

- жилищно-бытовые условия проживания (гигиеничность, эстетичность, функциональность);
- наличие социальной поддержки у семьи (выплата пособий, льгот, оформленные субсидии, взаимодействие со службами реабилитации);
- многообразие позитивных социальных отношений с микросоциумом (включенность в соседские отношения, занятость детей в досуговой сфере по месту жительства, включенность родителей в деятельность школьного самоуправления, эффективное взаимодействие со школьными специалистами).

Важным моментом при реализации данного условия являлось наличие договора с семьей привлечении специалистов школы и микросоциума для оказания помощи в решении проблем (прил. 6).

Помимо договора о сотрудничестве мы активизировали такую форму работы, как группа самопомощи.

В этой связи любопытен опыт В.В. Ремезовой, описывающей работу разнообразных групп самопомощи в образовательной организации [196, с. 78].

К работе групп самопомощи в образовательной организации привлекались родители, столкнувшиеся с различными социальными заболеваниями (алкоголизмом, наркоманией). Важным моментом в организации функционирования группы была необходимость в мотивации и осознании участниками групповых занятий необходимости подобных встреч. Мотивация участников на подобную форму работы – весьма трудоемкий процесс, в нашем случае он занял около двух месяцев. Дополнительно мы провели мотивационное занятие, направленное на понимание личностных мотивов участия в группе. Участникам было предложено упражнение «10 – за», то есть было необходимо указать 10 причин, по которым они приходят в группу. Среди таких причин были названы: встреча с друзьями, уютное помещение, атмосфера доброжелательности, возможность расслабиться, возможность быть самим собой, возможность услышать о проблемах других семей, обсудить ситуации их жизни.

В связи с тем что родители, страдающие различными социальными заболеваниями, – особая категория педагогической поддержки, мы предприняли ряд шагов, обеспечивающих систематичность работы. Во-первых, это подписание договора о сотрудничестве, во-вторых, это предоставление справки из наркологического диспансера о прохождении лечения.

Важно также отметить, что, организовывая работу в группе самопомощи, мы опирались на следующие правила:

- психологической поддержки, направленной на избавление от чувства изоляции, одиночества, непонимания окружающих, чувства инакости своей семьи и себя;

- всесторонней оценки ситуации в семье (при участии психолога, социального педагога, школьного инспектора);

- практической помощи и эмоционального одобрения – взаимодействие внутри группы не ограничивалось совместными встречами и мероприятиями, педагогами поощрялось то, что участники группы могут свободно осуществлять связь посредством массовой коммуникации, посещать друг друга, устраивать совместный отдых детей, присматривать за детьми в случае, если родители на работе;

- созаботы, основанной на том, что родители, которые смогли справиться с ситуацией в своей семье, брали «шефство» над теми, для кого невозможно развитие потенциала семьи на данном этапе;

- самопомощи, основанной на понимании участниками того, что, помогая другим, они помогают себе.

В рамках образовательной организации такая форма работы создавала условия не только для более осознанного отношения родителей к жизни в целом, но и понимания важности семейного воспитания в развитии личности ребенка. Во многом группы самопомощи способствовали возвращению детей в школу, так, за ними стал осуществляться контроль не только со стороны школы, но и со стороны родителей, повысилась педагогическая компетентность родителей, родители смогли в безопасных условиях снизить психологический барьер восприятия школы как внешнего чуждого субъекта.

Немаловажным компонентом инфраструктуры семьи, находящейся в социально опасном положении, явились классные руководители и социальные педагоги (психологи). Их подготовка занимала важное место в осуществлении нашей работы для оказания социально-педагогической поддержки как семьи, так и ребенка в школе.

В работе с педагогами для нас стало важным:

– формирование ценностного отношения к семье как фактору социализации ребенка, осознания важности развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, установки на осуществление данной деятельности, профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере данной деятельности, интенсификация самостоятельной практической деятельности по данному направлению;

– приобщение специалистов к обоснованному выявлению и комплексному решению проблем семей, находящихся в социально опасном положении, на всех этапах их практической деятельности.

Для осуществления методической подготовки классных руководителей, психологов, социальных педагогов мы проводили своеобразные тренинги и открытые педагогические советы, где рассказывали об особенностях и системе работы с семьями, находящимися в социально опасном положении.

С целью создания вокруг семьи прочной поддерживающей инфраструктуры мы вовлекали родителей в такие формы взаимодействия семьи и школы, которые могли максимально полно удовлетворить потребности родителей в информационной поддержке, чувстве принадлежности и сопричастности.

Одной из таких форм работы явились родительские собрания, где происходило обсуждение проблем детей, коллектива, в котором обучаются дети, анализ достижений, неудач, анализ состояний психоэмоционального климата, психолого-педагогическое просвещение, решение организационных вопросов. Интерес для родителей представляли и родительские лектории, которые способствовали повышению психолого-педагогической компетентности родителей, выработке единых подходов к процессу воспитания в семье и школе. Использование в процессе лекций доступных форм изложения, современных средств медиакommunikаций позволяло более доступно и эффективно доносить до родителей сущность большинства педагогических проблем. Принципиально важно, чтобы информация, предлагаемая родителям, наталкивала их на размышления и осознание той

ситуации, в которой живет семья, а также соответствовала их уровню интеллектуального, социального развития. Целесообразно проводить родительские лектории не для родителей одного класса, а для параллели, всей школы. Работа со всем родительским коллективом школы предполагала, что родители смогут увидеть опыт других родителей, систему деятельности других классных руководителей, смогут сравнить воспитательные цели, работать на принципах учета возрастных и психологических особенностей детей. Среди тем родительских лекториев можно выделить такие, как «Что значит поддержать ребенка», «Как вырастить счастливого человека», «Традиции школы и семьи», «Гармония в мире, в стране, в школе, в доме».

Вечера вопросов и ответов проводились с привлечением школьного инспектора, психолога, юриста. Причем хотелось бы отметить, что согласно нормативно-правовым документам эта обязанность возлагалась на центры социальной реабилитации, однако, только 9,91% родителей (12 чел. из 121 семьи, находящейся на учете) пользовались их услугами.

Привлечение указанных специалистов в школу способствовало тому, что семьи сами сознательно просили о таких встречах. В таких условиях родители не просто просили абстрактной помощи, а целенаправленно формулировали вопросы. Подобная форма работы позволила во многом решить проблемы, связанные с материальными и жилищными трудностями семьи. Так, в процессе работы привлеченные специалисты смогли проконсультировать семьи по вопросам переселения их из ветхого жилья, получения документов. В течение двух лет 16 семей (25,39%) (из 63 семей – участников формирующего этапа опытно-экспериментальной работы) смогли осуществить полноценный обмен и переселиться в более комфортабельное жилье. Так, например, семья Д. (с тремя детьми) из аварийного дома в центре города, в котором не было воды и тепла в течение полутора лет, смогла переехать в 2-комнатную квартиру в соседнем микрорайоне без подселения и со всеми удобствами.

Большую помощь при проведении данной формы работы оказали школьные инспекторы, социальные работники служб реабилитации, специалисты комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав.

В целом, суть работы по комплексному сопровождению семьи заключалась в том, чтобы мобилизовать личностный потенциал членов семьи на самопомощь и поддержку ближнему, организовать сотрудничество поколений, совместную деятельность членов семьи, привлечь соседей, родственников семьи, учителей к развитию ее потенциала.

Реализация третьего педагогического условия – обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Традиционно семьи, находящиеся в социально опасном положении, живут в ситуации, когда будущее абстрактно. Поэтому нам стало принципиально важным, чтобы семья научилась планировать будущее, работая сообща, отвлекаясь от сиюминутных разногласий в пользу «светлого завтра» детей и внуков, налаживая новую коммуникацию.

В связи с этим успешность функционирования семейной системы мы рассматривали через два компонента: внешний (доход, работа, благоприятный круг общения) и внутренний (ощущение гармоничности семейной жизни, позитивное мировосприятие, отсутствие чувства «выброшенности из жизни», уверенность в счастливом будущем).

Анализируя реализацию данного педагогического условия, мы встретили несколько подходов к планированию будущего. Первый подход – рассмотрение будущего как заданного образа, например, героя, святого ангела. Так, семья А. (дочь, 12 лет): «В будущем папа перестанет пить и купит нам новый дом и мама перестанет плакать».

Второй подход – рассмотрение будущего как ответов на вопросы о достигнутом: как вам удалось это сделать? Кто сделал? Когда? Семья Р. (сын, 13 лет): «Я вырасту, устроюсь на работу, и мы уедем жить на море. Только сначала закончу школу».

Третий подход – рассмотрение будущего как лестницы, ведущей в прошлое. Здесь весь путь от свершившегося будущего к сегодняшнему

прошлому (относительно к придуманному будущему) условно разбивается на участки. Семья W. (отчим, 46 лет): «Вот дочь окончит школу, жена выйдет из больницы. Мы снова начнем жить как раньше. Только надо на работу устроиться».

Четвертый подход – рассмотрение будущего как вклада каждого члена семьи, команды в его достижение. В этом случае полученный в будущем результат раскладывается на вклады конкретного человека. Так, например, в семье G., дочь 13 лет утверждала, что «сначала папа перестанет пить, устроится на работу, потом сестра выйдет замуж и съедет с квартиры. Вот тогда и заживем. А сейчас все ничего не хотят».

Планирование будущего семейной системой вывело нас на понимание такой философской категории, как «счастье». Каждая семья понимает счастье по-своему. Однако какой бы вариант планирования ни выбрали члены семьи, для нас было значимым, чтобы спланированное будущее имело положительный вектор, наполненный чувством общности, семейственности и удовлетворенности своей судьбой при максимальной финансовой и жилищной самостоятельности.

В рамках реализации данного условия мы использовали тренинговые формы работы. Проведение тренингов и практических занятий было направлено на отработку умений анализировать собственное настоящее и планировать будущее в обстановке реального взаимодействия друг с другом.

Преимущества тренинговой формы работы заключались в следующем: во-первых, группа оказывалась семьей в миниатюре, отражающей в себе весь внешний мир и придающей реалистичность искусственно создаваемым отношениям. Во-вторых, потенциальное преимущество тренинга состояло в возможности получить обратную связь и поддержку от других ее членов, имеющих сходные проблемы или опыт, способных благодаря этому оказать существенную помощь, увидеть траекторию дальнейшего развития. В дружественной и контролируемой обстановке усваивали новые навыки, экспериментировали с новыми стилями поведения и получали опыт «проверки реалий». В-третьих, тренинг

способствовал личностному росту. В группе личность неизбежно ставится в положение, вынуждающее ее к самоисследованию, пониманию необходимости изменить стиль своего поведения и отношения к семье, детям, школе.

В рамках педагогического тренинга мы использовали разнообразные средства и методы воспитательного воздействия, которые отвечали требованиям, прежде всего, эмоционального стимулирования и направленности на создание условий для конструктивного взаимодействия членов семьи.

Так, например, мы использовали такой прием работы, как «Общение с внуком». Участникам предлагалось представить свое самое лучшее будущее, ответив письменно на ряд вопросов внуков: «чему интересному и полезному ты меня можешь научить», «какие радостные моменты были в твоей жизни», «что нам с тобой приятней всего делать» и т. д. Далее по желанию участников результаты обсуждались или сохранялись в личном альбоме.

Немалый интерес представляла и такая форма работы, как создание «фильма о своем феноменальном успехе». Цель данной работы – все, что подтверждает достижение результата в будущем, должно быть сделано прямо сейчас. Участникам предлагалось семь кадров, первый из которых – финал лучшей жизни, далее то, что предшествовало этому счастью, шаги, события, мероприятия.

Такая форма работы, как «путешествие», помогала более свободно и раскованно перемещаться семье в пространстве, открывая границы для восприятия своего «счастливого будущего». Участникам предлагались путешествия через 10, 20 лет в свою семью: «опишите состав вашей идеальной семьи», «почему ваша семья считается счастливой» (нравственно-психологическая атмосфера), «как вы планируете и расходуете семейный бюджет» (самоорганизация), «к каким важным событиям вы готовитесь всей семьей в скором будущем» [228, с.53–54].

В рамках реализации данного условия принципиально было произвести замену неконструктивных, разрушающих форм отношений в семье на позитивные:

– преобладание алкогольных (застольных) общесемейных традиций заменяли на путешествия, диспуты, ролевые игры и другие практические занятия, организацию совместной деятельности с детьми;

– отсутствие авторитета семейного коллектива, Отца, Матери, Педагога как носителей идей педагогического сотрудничества заменяли на рассмотрение ребенка не как дитя, а как Отца, Матери, Дедушки, Тещи, Свекра – без ожидания в будущем, а прямо сейчас.

– отсутствие демократических взаимоотношений детей, педагогов, родителей, преобладание неконструктивных способов общения заменяли на совместное создание такого будущего, при котором дети смогут восхищаться успехами родителей, а родители – детей [228, с.56].

Таким образом, развернутая работа по системной реализации указанных выше педагогических условий способствовала развитию воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

В этом параграфе мы проанализируем результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, который проводился в течение трех лет в условиях образовательной деятельности МАОУ «СОШ №140» г. Перми.

В течение опытно-экспериментальной работы проводились контрольные срезы с целью выявления динамики развития воспитательного потенциала у семей экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и контрольной (КГ) групп.

Первый контрольный срез был проведен с целью определения начального уровня воспитательного потенциала семей и корректировки

программы формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, исходя из полученных данных диагностики.

Второй контрольный срез был итоговым в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы и проводился для определения уровня воспитательного потенциала и выявления эффективности разработанной модели развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами, в соответствии с критериями компонентов воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, был разработан комплекс диагностических методик, при отборе которых мы руководствовались следующими критериями:

– апробированность отбираемых методик. В процедуру обследования включались методики, традиционно применяемые для изучения психолого-педагогических особенностей семьи и апробированные в других экспериментальных исследованиях;

– валидность, которая определяет, насколько методика отражает то, что она должна оценивать;

– экономичность, что включает в себя быстроту использования и обработки материала.

Таким образом, для каждого компонента воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, были подобраны такие диагностические средства, которые позволяли наиболее полно раскрыть сущность исследуемого компонента, провести количественный и качественный анализ его проявлений в процессе работы с семьей (табл. 5).

Таблица 5

**Компоненты, критерии и методы диагностики
уровня развития воспитательного потенциала семей,
находящихся в социально опасном положении**

Компоненты	Критерии	Методы исследования
Эмоционально-	– волевая регуляция членов	т

волевой	семьи	наблюдение, анкетирование.
	– характер супружеских отношений	
	– стиль семейного воспитания	
Аксиологический	– соблюдение и выполнение нравственных норм поведения членами семьи	Наблюдение, анкетирование, анализ рефлексивных анкет.
	– сформированная родительская ответственность за воспитание, обучение и содержание детей	
	– ценностное отношение детей к семье	
Деятельностный (самоорганизационный)	– бытовая и трудовая самоорганизация семьи	Наблюдение, тестирование, регистрационный журнал
	– учебно-познавательная организация семьи	
	– культурно-досуговая самоорганизация семьи	

В соответствии с представленными диагностическими средствами в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами использовались различные виды анализа накопленных эмпирических данных:

– уровневый, основанный на выявлении уровня сформированности каждого структурного компонента развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении;

– сравнительный, основанный на сопоставлении уровней развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, в условиях традиционного и экспериментального взаимодействия и сопоставлении начальных и конечных результатов в экспериментальной группе.

Однако прежде чем перейти к рассмотрению методики диагностики и результатов опытно-экспериментальной работы, необходимо было решить задачу обоснования и механизма перевода качественных показателей в количественные.

Для количественной оценки уровня воспитательного потенциала мы ввели общую шкалу для каждого показателя и баллы для их выражения:

– баллом «3» мы отмечаем показатель, который соответствует кризисному уровню воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении;

– балл «2» соответствует неприемлемо-деморализованному уровню воспитательного потенциала;

– баллом «1» мы отмечаем показатель, который соответствует неприемлемо-деградирующему уровню воспитательного потенциала;

– баллом «0» мы отмечаем показатель, который соответствует распавшемуся уровню воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении (табл. 6).

Таблица 6

**Количественная оценка показателей
уровня развития воспитательного потенциала семей,
находящихся в социально опасном положении**

Критерий	Метод	Показатель	Балл
1) соблюдение и выполнение нравственных норм поведения	Анкетирование для родителей «Моя система ценностей»	Полное соответствие	3
		Частичное соответствие	2
		Несоответствие	1
		Отказ от анкетирования	0
	Наблюдение	Выражает часто	3
		Выражает эпизодически, зная, что за ним наблюдают	2
2) ответственное родительство за воспитание, образование, содержание детей	Тест-опросник родительского отношения (В.В. Столин и А.Я. Варга)	Отказ от тестирования	0
		Низкие баллы по шкале –1-2 балла	1
		Средние баллы по шкале 3-5 баллов	2
		Высокие баллы – 6-7 баллов	3
	Наблюдение	Выражает часто	3
		Выражает эпизодически,	2

		зная, что за ним наблюдают Не выражает Демонстративный отказ от ребенка	1 0
3) ценностное отношение детей к семье	Тест «Отношение детей к семье»	Осознает и принимает семью как ценность Семья осознается как ценность, но нет реального подкрепления (поступками) Семья как ценность отсутствует Резко негативное отношение к семье	3 2 1 0
4) волевая регуляция членов семьи	Наблюдение, журнал регистрации обращений	Самостоятельно пробуют решить проблему, в случае неуспеха обращаются к специалистам Обращаются за помощью к специалистам Не обращаются за помощью к специалистам Крайне враждебны к специалистам	3 2 1 0
5) супружеские взаимоотношения	Опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю.Е. Алешина Л.Я. Гозман)	Конфликтный стиль взаимодействия в конфликтных ситуациях Слабоконфликтный стиль Неконфликтный стиль Отказ от общения с супругом, уничтожение супруга при ребенке	1 2 3 0
б) стиль семейного воспитания	Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер В.В. Юстицкис)	Гармоничный тип воспитания Сочетание стилей воспитания Отсутствие четкого стиля семейного воспитания Беспризорность (ребенок отказывается проживать с	3 2 1 0

		законными представителями)	
7) бытовая и трудовая самоорганизация семьи	Наблюдение, журнал регистрации	Санитарно-гигиенические условия удовлетворительные, у ребенка есть место для сна, одежда по сезону	3
		Санитарно-гигиеническое состояние жилья не удовлетворительное, у ребенка есть место для сна, но оно не соответствует его антропометрическим характеристикам, одежда у ребенка не всегда по сезону	2
		Санитарно-гигиеническое состояние жилья неудовлетворительное, у ребенка нет личного места для сна, у ребенка нет одежды по сезону	1
		Семья проживает в условиях не пригодных для жилья	0
8) учебно-познавательная самоорганизация семьи	Наблюдение, журнал регистрации	Ребенок пропускает более 10% учебного времени, не всегда выполняет домашние задания, не получает помощь от семьи в процессе учебы	3
		Ребенок пропускает от 20-до 40% учебного времени, не выполняет домашние задания, не имеет учебных принадлежностей, не получает помощь семьи в процессе учебы	2
		Ребенок пропускает до 50% учебного времени, не выполняет домашние задания, не имеет учебных принадлежностей, не получает помощь семьи в	1

		процессе учебы Ребенок не посещает ОУ более 1 месяца по неуважительной причине	0
9) культурно- досуговая самоорганизац ия семьи	Наблюдение, журнал регистрации	Семейный досуг организован (ребенок вовлечен во внеурочную деятельность)	3
		Досуг стихийн, инициирован школой, шефом семьи	2
		Досуг не организован, дети без надзора	1
		Ребенок вовлечен в асоциальный досуг родителей	0

Обобщенный результат по уровню воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, определялся следующим образом. Так как суммарный балл по девяти критериям меняется в пределах от 0 до 33, можно определить интервалы и границы каждого из уровней.

Так, уровни воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, определялись нами интервалами, представленными в табл. 7.

Таблица 7

**Уровни воспитательного потенциала семей,
находящихся в социально опасном положении**

Уровень	Кризисный	Неприемлемо- деморализованный	Неприемлемо - деградирующий	Распавшийся
Баллы	25–33	17–24	9–16	0–8

Баллы каждого члена семьи заносились в сводную таблицу (табл.8). Данная таблица позволяла определить балл и, соответственно, качественный уровень развития воспитательного потенциала семьи, который более подробно описан в параграфе 1.3.

**Определение баллов и уровня развития
воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном
положении**

№ п/п	Ф.И.О. родителя	Баллы по 9 показателям									Сумма баллов	Уровень развития ВПС
		1	2	1	1	3	2	2	3	2		
1.	София Р.	1	2	1	1	3	2	2	3	2	10	Неприемлемо- деградирующий
2.	Иван П.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	26	Кризисный

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы для нас важно было проанализировать уровень воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, по отдельным компонентам.

Диагностика и анализ результатов формирования аксиологического компонента. Данный компонент выступал для нас как наиважнейший, так как именно с ним связано соблюдение и выполнение родителями нравственных норм поведения и принятие на себя ответственности за воспитание своих детей. Так, с целью выявления того, насколько в семье соблюдают нравственные нормы поведения, мы предложили родителям следующую анкету.

Анкета для родителей «Моя система ценностей»:

1. Считаете ли Вы, что у родителей должен быть этический кодекс поведения при детях (да, нет, не всегда)?
2. Должен ли, на Ваш взгляд, родитель объяснять ребенку, что такое «добро/зло», «мораль/нравственность» и т. д. (да, нет, не уверен)?
3. Хотели бы Вы нравственно и духовно самосовершенствоваться? (да, нет, не знаю)?
4. Является ли, на Ваш взгляд, «личный пример» лучшим средством воспитания? (да, нет, не знаю)?
5. Как Вы понимаете следующие слова: нравственность, мораль, добродетель, совесть, милосердие (четкие представления о понятии, смутные представления о понятии, понятие не сформировано)?

б. Считаете ли Вы, что ребенка нельзя бить, даже если он не выполняет требования (да, нет, не знаю)?

Обработку анкетных данных мы проводили, подсчитав сумму баллов: ответ «да» – 2; ответ «не знаю» – 1; ответ «нет» – 0.

Результат анкеты определялся суммарными баллами: чем больше баллов набирал родитель, тем скорее можно было говорить о сформированности нравственных понятий и стремлении к их выполнению.

Кроме этого, родителям был предложен опросник «Родительского отношения» (авторы В.В. Столин, А.Я. Варга), в рамках которого мы пытались выявить индивидуальную систему различных эмоций и чувств, паттернов поведения с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Благодаря опроснику мы определили особенности эмоционального отношения детей и родителей.

При работе с детьми из данных семей нам было важно выяснить, насколько и у детей сформирована ценность семьи. Всем детям было предложено участвовать в анкетировании и ответить на ряд вопросов (прил. 7).

Кроме анкетирования мы использовали метод наблюдения с целью подтверждения или опровержения факта следования нравственным нормам поведения членами семьи. Наблюдение происходило как во время целенаправленно организованного общения родителей с ребенком (на мероприятии, во время беседы), так и во время «случайных» рейдов, проверок. С целью фиксирования случаев аморального поведения родителей мы брали в расчет также протоколы полиции, составленные на родителей, по статье 5.35 КоАП (табл.9).

Уровень воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, по аксиологическому компоненту (начальный этап)

Уровни Группы	Распавшийся		Неприемлемо-деградирующий		Неприемлемо-деморализованный		Кризисный	
	Кол-во	%	%	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1	1	4,76	14	66,67	6	28,57	0	0,00
ЭГ-2	0	0,00	14	66,67	7	33,33	0	0,00
ЭГ-3	0	0,00	9	42,86	11	52,38	1	4,76
КГ	0	0,00	9	42,86	11	52,38	1	4,76

Анализируя полученные данные на начальном этапе диагностики, мы обнаружили, что, во-первых, в указанных группах нет особо значимых различий в уровне развития аксиологического компонента, во-вторых, у преобладающего количества семей аксиологический компонент сформирован на уровне неприемлемо-деградирующем и чуть меньше – на неприемлемо-деморализованном, что указывает на размытость представлений у членов семьи о ценностях ответственного родительства, семьи, детства и т. д.

Важным моментом в ходе диагностирования данного компонента для нас стало обнаружение в семьях истинной ценности семьи, желания быть родителем. Однако процент таких семей оказался незначительным, и нам пришлось организовать специальные беседы в форме медиадискуссий по проблемам ценностного отношения к феномену Детства.

Диагностика и анализ результатов формирования эмоционально-волевого компонента.

Уровень развития данного компонента мы определяли с помощью опросников «АВС» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), опросника «Характер взаимодействия с супругом в конфликтных ситуациях» (Ю.Е. Алешина, Л.Я.Гозман), а также методом наблюдения и регистрации в журнале обращений.

Так, в журнале регистрации мы фиксировали все обращения семьи в различные органы (комиссию по делам несовершеннолетних и защите их

прав, полицию, службу реабилитации) с целью содействия в решении каких-либо проблем, а также брали во внимание обращения к школьным специалистам, в том числе к классному руководителю ребенка (табл. 10).

Таблица 10

**Уровень воспитательного потенциала семьи,
находящейся в социально опасном положении, по
эмоционально-волевому компоненту
(начальный этап)**

Уровни Группы	Распавшийся		Неприемлемо- деградирующий		Неприемлемо- деморализован- ный		Кризисный	
	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%
ЭГ-1	1	4,76	9	42,86	10	47,62	1	4,76
ЭГ-2	1	4,76	13	61,90	5	23,81	2	9,52
ЭГ-3	1	4,76	10	47,62	9	42,86	1	4,76
КГ	0	0,00	8	38,10	10	47,62	3	14,29

В ходе начального этапа диагностирования нами было выявлено, что семьи, находящиеся в социально опасном положении, имеют в основном неприемлемо-деморализованный или неприемлемо-деградирующий уровень воспитательного потенциала в рамках эмоционально-волевого компонента. Однако у трех семей (за исключением контрольной группы) был выявлен крайне низкий уровень развития данного компонента (распавшийся), это были семьи с крайне тяжелой формой, прежде всего, алкогольной (две семьи) и наркотической (одна семья) зависимости, при которой родители не могли напрямую заниматься воспитанием ребенка, эту роль выполняли прародители или старшие дети в семье.

Диагностика и анализ результатов формирования деятельностного компонента. Анализ данного компонента для специалистов образовательной организации был одним из самых востребованных, так как в рамках соблюдения ФЗ «Об образовании в РФ» школа должна приложить все усилия для того, чтобы ребенок из семьи, находящейся в социально опасном положении, получил образование.

При этом важно понимать, что если ребенок обучается в начальной школе, то без систематической помощи родителей достичь должного уровня образования он не сможет. Для нас стало принципиальным обеспечить интеграцию родителей в учебно-воспитательный процесс и наладить процессы самоорганизации в семье. Однако на начальном этапе работы с данным компонентом мы выяснили, что большинство семей находятся в крайне критических условиях неприемлемо-деградирующего уровня семейной самоорганизации (табл.11).

Таблица 11

**Уровень воспитательного потенциала семьи,
находящейся в социально опасном положении,
по деятельностному компоненту
(начальный этап)**

Уровни Группы	Распавшийся		Неприемлемо- деградирующий		Неприемлемо- деморализован- ный		Кризисный	
	Кол- во	%	%	%	Кол-во	%	Кол- во	%
ЭГ-1	1	4,76	13	61,90	5	23,81	2	9,52
ЭГ-2	1	4,76	12	57,14	7	33,33	1	4,76
ЭГ-3	1	4,76	10	47,62	9	42,86	1	4,76
КГ	0	0,00	8	38,10	9	42,86	4	19,05

Таким образом, полученные на начальном этапе данные по деятельностному компоненту обострили актуальность вопроса о способности семьи к самоорганизации. Большинство семей оказалось на неприемлемо-деградирующем уровне развития данного компонента, что говорит о крайне низкой степени самоорганизации и неспособности к самостоятельному решению возникающих проблем на основе приоритета интересов ребенка с ориентацией на сохранение семьи.

В целом, проведя анализ компонентов воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, мы обобщили полученные результаты в табл. 12.

**Уровень развития воспитательного потенциала семей,
находящихся в социально опасном положении
(начальный этап)**

Уровни Группы	Распавшийся		Неприемлемо- деградирую- щий		Неприемлемо- деморализован- ный		Кризисный	
	Кол- во	%	%	%	Кол-во	%	Кол- во	%
ЭГ-1	1	4,76	12	57,14	7	33,33	1	4,76
ЭГ-2	1	4,76	11	52,38	7	33,33	2	9,52
ЭГ-3	0	0,00	8	38,10	12	57,14	1	4,76
КГ	0	0,00	8	38,10	10	47,62	3	14,29

Таким образом, рассматривая компонентный состав воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, на начальном этапе опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод о том, что при существующей системе работы с семьями в общеобразовательной школе уровень их воспитательного потенциала находится в состоянии близкого к распаду, что указывает на прямую опасность жизни и здоровью детей и возможность попадания их в сиротские учреждения.

Следует отметить, что в поле опытно-экспериментальной работы попали семьи, находящиеся на уровне распада семейной системы, со следующими ситуациями:

Семья А. (ЭГ-1) – родители, семь несовершеннолетних детей, старший ребенок добровольно пришел в детский дом, остальные проживают в семье.

Семья Б. (ЭГ-2) – родители, четверо детей, на старшую дочь мать лишена прав на воспитание, девушка (15 лет) находится под опекой бабушки, остальные дети проживают с родителями.

В данных условиях становится очевидной необходимость разработки и внедрения функциональной модели развития воспитательного потенциала

семьи, находящейся в социально опасном положении, с целью профилактики социального сиротства.

В качестве педагогических условий, на основании тщательного анализа социально-педагогической литературы, нами были предложены следующие: установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; обеспечение комплексного сопровождения семей с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Реализация указанных условий осуществлялась в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в рамках мероприятий по программе «Домашний очаг». Результаты внедрения педагогических условий представлены в экспериментальных группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, в контрольной группе КГ работа с членами семьи проходила в традиционном режиме общеобразовательной школы.

Результаты внедрения первого педагогического условия в группе ЭГ-1, первого и второго – в группе ЭГ-2, комплекса условий – в группе ЭГ-3 представлены в табл. 13. В контрольной группе (КГ) работа с членами семьи проходила в традиционном режиме.

Таблица 13

Динамика влияния педагогических условий на развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении

Параметры		Уровни							
		Распавшийся		Неприемлемо-деградирующий		Неприемлемо-деморализованный		Кризисный	
Группы	Этап	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1	начало	1	4,76	12	57,14	7	33,33	1	4,76
	конец	0	0,00	3	14,29	17	80,95	1	4,76
ЭГ-2	начало	1	4,76	11	52,38	7	33,33	2	9,52
	конец	0	0,00	0	0,00	13	61,90	8	38,10
ЭГ-3	начало	0	0,00	8	38,10	12	57,14	1	4,76
	конец	0	0,00	0	0,00	5	23,81	16	76,19
	начало	0	0,00	8	38,10	10	47,62	3	14,29

КГ	конец	1	4,76	7	33,33	11	52,38	2	9,52
----	-------	---	------	---	-------	----	-------	---	------

Рассмотрим динамику происходящих изменений по табл. 14. Данная таблица составлена на основании использования G-критерия, предназначенного для сравнения состояния некоторого свойства у членов двух зависимых выборок на основе измерений, сделанных по шкале.

Таблица 14

Динамика изменения уровня воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, при апробировании 1-го условия

Группа	Показатели абсолютного прироста (G) по уровням (%)			
	Распавшийся	Неприемлемо-деградирующий	Неприемлемо-деморализованный	Кризисный
ЭГ-1	- 4,76	- 42,9	+ 47,62	0
КГ	+ 4,76	- 4,77	+ 4,76	- 4,77

Данные таблицы свидетельствуют о незначительной положительной тенденции в развитии воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, в результате апробирования 1-го условия.

Для подтверждения статистической значимости данных изменений мы использовали многофункциональный статистический критерий φ^* – угловое преобразование Фишера. Для его расчета была использована следующая формула:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

где φ_1 - угол, соответствующий большей % доле;

φ_2 - угол, соответствующий меньшей % доле;

n_1 - количество наблюдений в выборке 1;

n_2 - количество наблюдений в выборке 2.

Критические значения φ^* соответствуют принятым в психологии уровням статистической значимости:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

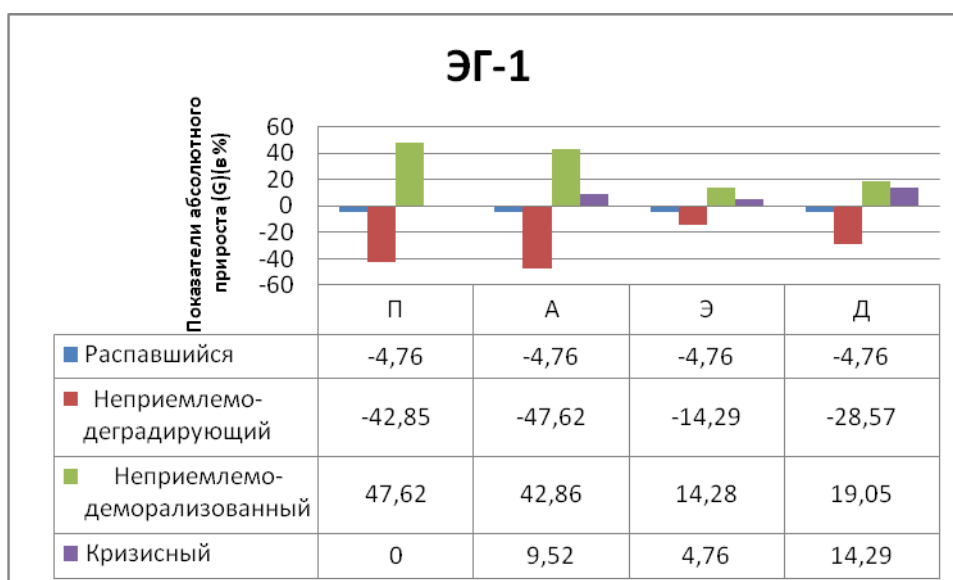


Рис 2. Динамика компонентов воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, в группе ЭГ-1

Таким образом, становится очевидным, что при установлении партнерских отношений между образовательной организацией и семьей крайне важно обеспечить открытость семейной системы, реализацию принципа добровольности и диалогичности в процессе организации сотрудничества. Данные, полученные с помощью математической обработки результатов, доказывают, что изменения, произошедшие через введение уже первого педагогического условия, оказывают влияние на развитие семейной системы.

Апробация первого и второго условий (совместно) проходила в группе ЭГ-2. Результаты внедрения данных условий можно проследить по табл. 15.

Таблица 15

Динамика изменения уровня развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, в результате апробирования 1 и 2-го условий (совместно)

Группа	Показатели абсолютного прироста (G) по уровням (%)			
	Распавшийся	Неприемлемо-деградирующий	Неприемлемо-деморализованный	Кризисный
ЭГ-2	- 4,76	- 52,4	+ 28,57	+ 28,58
КГ	+ 4,76	- 4,77	+ 4,76	- 4,77

Анализ этих данных показывает, что апробация первого и второго педагогического условий в группе ЭГ-2 привела к качественной динамике изменения уровня воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении: семей с распавшимся, неприемлемо-деградирующим уровнем потенциала не стало (-4,76), увеличилось число семей с неприемлемо-деморализованным (+28,57) и кризисным уровнем воспитательного потенциала (+28,58). Показатели в КГ были изменены незначительно.

Изменение уровня готовности после апробирования данных условий (1-е + 2-е) мы также проследили по отдельным компонентам (рис. 3).

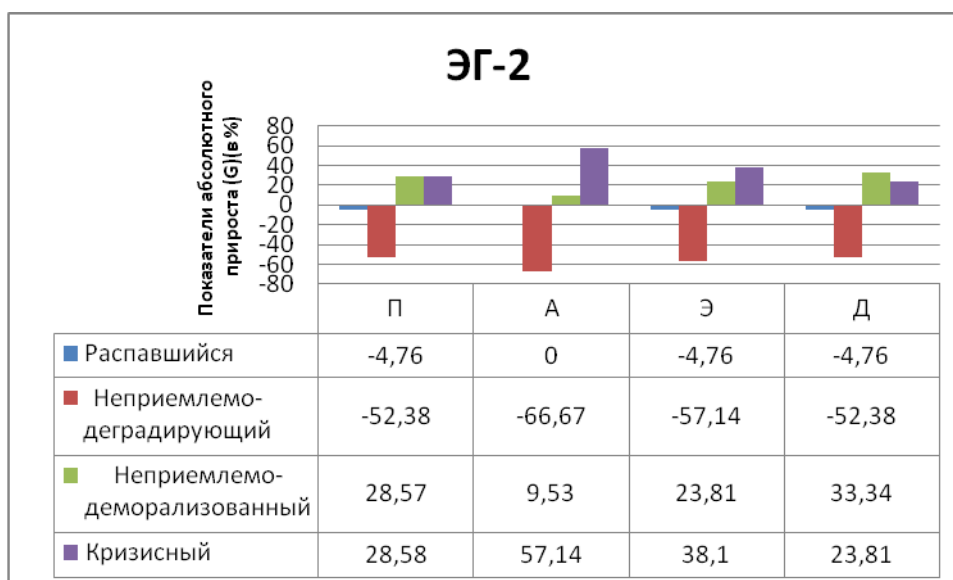


Рис 3. Динамика компонентов воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, в группе ЭГ-2

Как видно из рис. 2, введение первого и второго условий способствует развитию почти всех компонентов воспитательного потенциала, однако этого оказалось недостаточно для обеспечения профилактики социального сиротства, так как остается большая вероятность отчуждения ребенка на распавшемся и неприемлемо-деградирующем уровнях.

Таким образом, экспериментальная проверка в группах ЭГ-1, ЭГ-2 позволила нам сделать выводы, что, отдельное 1-е педагогическое условие уже дает статистически значимые результаты, однако наибольший результат отмечается при введении двух педагогических условий вместе (1 и 2-е

условия). Тем не менее, в эксперименте зафиксированы семьи, которые находятся на распавшемся уровне воспитательного потенциала. В связи с этим необходимо проверить результаты введения комплекса педагогических условий.

Результаты внедрения комплекса условий можно проследить по табл. 16. Данные таблицы показывают, что в результате внедрения комплекса педагогических условий в экспериментальной группе (ЭГ-3) число семей, имеющих кризисный уровень воспитательного потенциала, снизилось с 76,19 до 4,76 %, а количество семей, имеющих неприемлемо-деградирующий уровень, снизилось с 38,09 до 4,76%.

По табл. 16 можно проследить динамику развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Она также значительно выше, чем в остальных группах.

Таблица 16

**Динамика уровня воспитательного потенциала семей,
находящихся в социально опасном положении, в результате внедрения
комплекса педагогических условий**

Группа	Показатели абсолютного прироста (G) по уровням (%)			
	Распавшийся	Неприемлемо-деградирующий	Неприемлемо-деморализованный	Кризисный
ЭГ-3	0	- 38,1	- 33,33	+ 71,43
КГ	+ 4,76	- 4,77	+ 4,76	- 4,77

Проследим уровни развития компонентов воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, после внедрения комплекса педагогических условий (рис. 4).

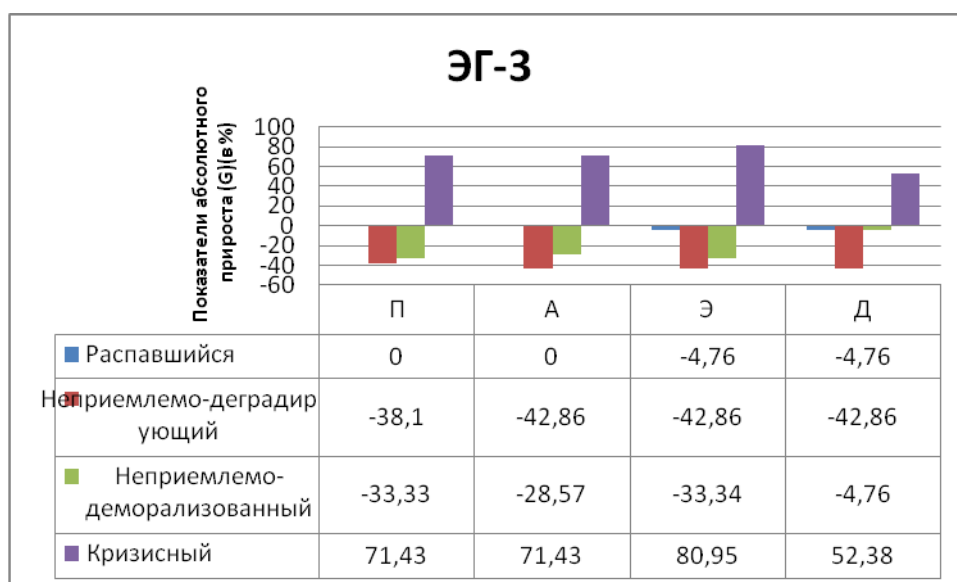


Рис. 4. Динамика компонентов воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, в группе ЭГ-3

Анализируя представленный рисунок, мы видим, что ведение комплекса педагогических условий способствует развитию аксиологического, эмоционально-волевого, деятельностного компонентов воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении.

Значимость данных изменений в группе, где был внедрен целый комплекс педагогических условий, подтвердилась нами при помощи многофункционального статистического критерия φ^* – углового преобразования Фишера.

Результаты расчета для групп ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и КГ представлены нами в табл. 17.

Таблица 17

Результаты расчета критерия φ^*

Группа	Уровень	$\varphi^*_{\text{эмп}}$	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистическая значимость
ЭГ-1	Распавшийся	1,43	$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деградирующий	3,04	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($\rho \leq 0,001$)	Статистически значимо
	Неприемлемо-деморализованный	3,26	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($\rho \leq 0,001$)	Статистически значимо

	Кризисный	0,00	$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
ЭГ-2	Распавшийся	1,43	$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деградирующий	5,24	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($\rho \leq 0,001$)	Статистически значимо
	Неприемлемо-деморализованный	1,88	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($\rho \leq 0,05$)	Статистически значимо
	Кризисный	2,28	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($\rho \leq 0,05$)	Статистически значимо
ЭГ-3	Распавшийся	0,00	$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деградирующий	4,31	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($\rho \leq 0,001$)	Статистически значимо
	Неприемлемо-деморализованный	2,25	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($\rho \leq 0,05$)	Статистически значимо
	Кризисный	5,45	$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($\rho \leq 0,001$)	Статистически значимо
КГ	Распавшийся	1,43	$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деградирующий	0,32	$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деморализованный	0,31	$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Кризисный	0,48	$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности апробированного комплекса педагогических условий, в то время как в контрольной группе эти изменения оказались статистически не значимыми.

Следовательно, мы можем заключить, что изменения в уровнях воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, возможны только при условии целенаправленной педагогической работы по активизации как ресурсов самой семьи, так и ее ближайшего окружения.

Выводы по второй главе исследования

Подводя итоги проделанной опытно-экспериментальной работы, следует отметить, что наша цель – на основе теоретических исследований разработать функциональную модель и на ее основе программу по развитию воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении – осуществлялась в несколько этапов и позволила нам сделать ряд основополагающих выводов:

1. В результате проведенного констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы выявлено, что проблема профилактики социального сиротства признана одной из самых актуальных в социальной сфере.

Мировая общественность и российское законодательство признают право ребенка на семью как приоритетное, однако не все субъекты профилактики на сегодняшний день в полной мере реализуют поддержку семьи в реализации ее прав на воспитание ребенка. К сожалению, на школу как один из основных субъектов социализации возлагается только контролирующая функция, несмотря на то, что организация образования обладает большими ресурсами, чем представляется на первый взгляд (материальными, кадровыми, информационными).

2. В рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами была разработана функциональная модель и на ее основании апробирована программа развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении. Реализация программы осуществлялась на принципах комплексности, добровольности, педагогического оптимизма, учета неосознаваемых мотивов поведения.

3. Достоверность полученных результатов исследования была подтверждена с помощью многофункционального статистического критерия ϕ^* – углового преобразования Фишера и G-критерия.

Таким образом, в процессе опытно-экспериментальной деятельности гипотеза исследования получила свое подтверждение. Было установлено, что

развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, обеспечит профилактику социального сиротства, если

- развитие воспитательного потенциала обеспечивает открытость семейной системы и актуализирует сохраненные воспитательные ресурсы семьи с учетом особенности ее жизнедеятельности в процессе индивидуально-дифференцированной работы;

- реализована функциональная модель развития воспитательного потенциала семьи, обеспечивающая поэтапную профилактику отчуждения детей от родителей;

- реализуется комплекс педагогических условий, а именно: установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; обеспечение комплексного сопровождения семей с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Заключение

Сегодня в науке среди множества проблем, находящихся на стыке философских, демографических, психологических и педагогических исследований, проблемы неблагополучной семьи остаются одними из актуальных. С одной стороны, это связано с постоянными политическими, экономическими и социокультурными преобразованиями в обществе, а с другой – с неоднозначностью трактовки понятия «семейное неблагополучие». В связи с этим проблемы наиболее уязвимых категорий семей, а именно семей, находящихся в социально опасном положении, обращают на себя внимание специалистов всех областей научного знания. Однако в психолого-педагогической литературе данный термин является малоупотребительным, хотя и законодательно закрепленным в нормативно-правовых актах федерального уровня.

На основании теоретического обобщения научной литературы нами было определено, что с педагогической точки зрения семья, находящаяся в социально опасном положении – это семья, представляющая угрозу для

жизни и здоровья детей вследствие невыполнения своих функциональных обязанностей по воспитанию и содержанию несовершеннолетних, а также нарушенной (дисгармоничной) структуры семейных (супружеских) отношений. Существенными характеристиками данных семей являются невыполнение родителями (законными представителями) своих обязанностей по отношению к детям, отсутствие (искажение) понимания родительского долга, разрушительное асоциальное влияние на детей.

Такое положение семьи ставит под угрозу сам факт ее дальнейшего существования и выдвигает на первый план проблему отчуждения детей от родителей, что находит свое выражение в феномене «социальное сиротство».

При этом следует отметить, что исследованию проблем семейного неблагополучия, профилактике социального сиротства посвящено немало исследований, однако о развитии воспитательных возможностей семей, находящихся в социально опасном положении, с целью профилактики социального сиротства в науке речь не идет.

В своем исследовании, на основании тщательного анализа проблемного поля, под развитием воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, мы подразумеваем, прежде всего, организацию педагогической поддержки семьи в состоянии кризиса с целью превращения его в задачу деятельности. В результате развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, происходят качественные изменения социально-педагогической организации семьи благодаря актуализации внутренних и внешних ресурсов при взаимодействии с внешней социокультурной средой (организациями системы образования, культуры, социальной защиты населения, средствами массовой коммуникации и т. п.). Изменения внутри семьи происходят только целенаправленно, так как сама семья не имеет самоорганизационных ресурсов для обеспечения этого процесса.

В своем исследовании мы определили, что развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, возможно благодаря реализации комплекса педагогических условий: установления

партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; обеспечения комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; обеспечения прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Указанные условия обоснованы социально-педагогическими закономерностями процесса социализации и методологическими основаниями положений системного, средового и адресного подходов, которые в совокупности создают условия для перехода семьи на новый качественный уровень своего функционирования.

С целью организации опытно-экспериментальной работы и подтверждения гипотезы исследования воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении, представлен нами на уровневой основе. Так, кризисный уровень воспитательного потенциала характеризуется периодическими злоупотреблениями членами семьи спиртными напитками, слабой сформированностью нравственных ценностей у членов семьи, отсутствием у членов семьи стремления к выполнению норм морали, нравственности; неприемлемо-деморализованный уровень воспитательного потенциала характеризует семью, пренебрегающую своими основными функциональными обязанностями и имеющую нарушенную структуру, прежде всего, в супружеских и детско-родительских отношениях, родители также злоупотребляют спиртными напитками, ведут асоциальный образ жизни, устраивая в квартире притоны; неприемлемо-деградирующий уровень воспитательного потенциала характеризуется крайней степенью деградации и разобщения семейной системы. В данном случае родители или члены семьи состоят на учете у нарколога, отбывают (отбывали) наказание в местах лишения свободы, при этом нравственные ценности носят стойкий антисоциальный характер, члены семьи могут вовлекать детей в антиобщественную деятельность; на распавшемся уровне воспитательного потенциала в семье зафиксированы стойкие необратимые процессы распада семейной системы, дальнейшее проживание ребенка в семье напрямую угрожает его безопасности. В такой семье родители злоупотребляют

алкогольными напитками (запойные), заключены в места лишения свободы или применяли по отношению к ребенку недопустимые воспитательные практики (сексуальное насилие, изоляцию и пр.). Ребенок изъят из семьи и находится на попечении государства в специализированных приютах.

Однако следует отметить, что при работе с отдельными уровнями воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, необходимо учитывать социально-экономические, демографические, биологические факторы, влияющие на его развитие, с целью обеспечения адресного подхода в организации социально-педагогической деятельности.

Таким образом, указанные выше теоретические разработки легли в основу разработанной функциональной модели и на ее основе программы развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, в условиях общеобразовательной организации. Данная модель диалектично сочетала в себе четыре организационных компонента: целевой, содержательный, технологический, результативный. Реализация модели осуществлялась на принципах комплексности, добровольности, педагогического оптимизма, учета осознаваемых и неосознаваемых мотивов поведения родителей и детей.

В целом, на итоговом этапе опытно-экспериментальной работы мы определили эффективность разработанной функциональной модели и обобщили результаты исследования.

Анализ и обработка полученных данных позволили нам сделать вывод о позитивных изменениях в уровнях воспитательного потенциала в семьях, находящихся в социально опасном положении. Полученные данные свидетельствуют о том, что значительно сократилось количество семей, находящихся в социально опасном положении, и состоящих по данному факту на межведомственном учете. Вместе с тем, увеличилось количество семей, которые перешли на кризисный уровень воспитательного потенциала, что позволяет им налаживать конструктивные внутрисемейные отношения, а специалистам обеспечивать процесс наращивания воспитательных

возможностей семьи. Кроме того, в результате опытно-экспериментальной работы нам удалось обеспечить эффективную профилактику социального сиротства в семьях, находящихся на уровне деградации воспитательного потенциала.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод, что установилась положительная динамика в развитии воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, следовательно, можно утверждать, что предложенная функциональная модель эффективна и реализуема в рамках социально-педагогической деятельности общеобразовательных организаций.

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение всех аспектов сложной и многогранной проблемы социально-педагогической работы с семьями, находящимися в социально опасном положении, а дальнейшее направление исследования может поставить во главу такие проблемы, как социально-педагогическая устойчивость детей, проживающих в семьях, находящихся в социально опасном положении, к отрицательным средовым воздействиям, формирование ответственного, волевого поведения членов семьи, склонных к аддиктивному поведению и т.д.

Список литературы:

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Просвещение, 1990. – С. 40–141.
2. Авдулова, Т.П. Семья как фактор морального развития дошкольника [Электронный ресурс]//Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – № 2(2). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.01.12).
3. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика: педагогика любви и свободы / Ю.П. Азаров. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
4. Академия родительского образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://aroperm.narod.ru> (дата обращения: 30.01.12).
5. Акутина, С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников / С.П. Акутина // Ярославский педагогический вестник. – 2009(59). – № 2. – С. 51–54.
6. Александрова, Т.В. Технологии изучения семьи: междисциплинарный подход / Т.В. Александрова, Е.Е. Алексеева, В.А. Родионова и др.; под ред. И.А. Хоменко. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 232 с.
7. Алемаскин, М.А. Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников: сб. науч. тр. / М.А. Алемаскин. – М.: НИИОП, 1981. –170 с.
8. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. – М.: Класс, 1999. – 208 с.
9. Алинова, Д.В. Педагогическое просвещение родителей и формирование нравственных установок в семье (методико-библиографические материалы) / сост. Д. В. Алинова. – М., 1993.
10. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: БГУ, 1990. – 167 с.

11. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития (инновационный курс) / В.И. Андреев. Кн. 1. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.

12. Андреева, Т.В. Семейная психология: учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.

13. Анзорг, Л.Л. Дети и семейный конфликт: книга для учителя /Л.Л. Анзорг. – М., Просвещение, 1988. – 207 с.

14. Анисютина, С.А. Формирование готовности подростков к семейной жизни как целевая функция социального педагога / С.А. Анисютина //Ярославский педагогический вестник. – 2009(60). – № 3. – С. 42–46.

15. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 71–80.

16. Антонов, А.И. Современная семья: два взгляда на одну проблему / А.И. Антонов // Семья в России. – 2000. – № 1. – С. 31.

17. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ, –1996. – 304 с.

18. Антонян, Ю.М., Самовичев, Е.Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве / Ю.М. Антонян, Е.Г. Самовичев. – М., 1983. – 72 с.

19. Апресян, Р.Г. Ценностные парадигмы воспитания / Р.Г. Апресян // Вестник ТГПУ. – 2008. – Вып. 1 (75). – С. 89–94.

20. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.

21. Арсентьева, О.Ю. Реализация социально-педагогической поддержки семьи: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Ю. Арсентьева. – Оренбург, 2002. – 178 с.

22. Артамонова, А.В. Социально-философский анализ семейных отношений: дис... канд. филос. наук: 09.00.11 / А.В. Артамонова – Чебоксары, 2009. – 161 с.

23. Асадуллин, Р.М., Бенин, В.Л. Антропологические основания педагогического образования / Р.М. Асадуллин, В.Л. Бенин. – Москва – Уфа: Башгоспедуниверситет, 2000. – 96 с.

24. Астоянц, М.С. Социальное сиротство: условия, механизмы и динамика эксклюзии: социокультурная интерпретация: дис... д-ра соц. наук: 22.00.06/ М.С. Астоянц. – Ростов н/Д, 2007. – 381 с.

25. Байбородова, Л.В. Воспитательный процесс в современной школе: учеб. пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997. – 356 с.

26. Балашов, П.П. К вопросу об организации медико-социальной, психолого-педагогической и психиатрической помощи социально неблагополучным семьям / П.П. Балашов, А.М. Сульдин // Вестник ТГПУ. – 2006. – 2 (53). – С. 92–95.

27. Балыдина, Е.Б. Подготовка социального педагога семейного типа в педагогическом вузе / Е.Б. Балыдина. – Ростов н/Д, 1996. – 96 с.

28. Бардиан, А.М. Воспитание ребенка в семье / А.М. Бардиан. – М.: Педагогика. – 1972. – 160 с.

29. Бахуташвили, Т.В. Формирование педагогической культуры родителя в неполной семье в условиях деятельности социальных организаций: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Бахуташвили. – Ставрополь, 2004. – 191 с.

30. Бедерханова, В.П. Воспитание и миф: контексты и подтексты / В.П. Бедерханова, М.А. Мазниченко // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 3. – С. 17–24.

31. Бекова, Э.К. Профилактика воспроизводства социального сиротства: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э.К. Бекова – Ярославль, 2007. – 227 с.

32. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М., 1993. – 199 с.

33. Березин, С.В. Подростковый наркотизм: семейные предпосылки / С.В. Березин, К.С. Лисецкий, М.Е. Серебрякова. – Самара: Самарский университет, 2001. – 50 с.
34. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия, контроль / Л. Берковиц – СПб.: Прайм – Еврознак, 2001. – 512 с.
35. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Л. фон Берталанфи. – В кн.: Системные исследования: ежегодник. – М.: Наука, 1969. – С. 34 – 35.
36. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 223 с.
37. Битянов, М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: науч.-метод. пособие для психологов и педагогов / М.Р. Битянов. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.
38. Бобров, В.А. Механизмы самоорганизации современной семьи в России: дис... канд. экон. наук: 05.13.10 / В.А. Бобров – Пенза, 2005. – 218 с.
39. Бондаревская, Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – Москва, 2010. – № 3. – С. 21–26.
40. Бондаревская, Е.В. Методологическая сфера образования/ Е.В. Бондаревская, А.Г. Бермус, Л. Я. Хоронько. – Ростов н/Д: Булат. – 2007.
41. Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте: (социально-правовые очерки) / П.И. Люблинский, проф. Петроград. гос. ун-та. – М.: Юридик. изд-во Наркомюста, 1923. – 318 с.
42. Боулби, Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Д. Боулби; пер. с англ. В.В. Старовойтова. – М.: Академический Проект, 2004. – 232 с.
43. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь, П.И. Сидоров. – М.: Мысль, 1988.
44. Браун, Д. Теория и практика семейной психотерапии / Д. Браун, К. Дана. 3-е международ. изд. – СПб.: Питер, 2001.

45. Буева, Л.П. Духовность и проблем нравственной культуры/Л.П. Буева //Вопросы философии. – 1999. – № 2. – С. 34.
46. Бурова, С.Н. Тенденции исследования семей в советский и постсоветский период / С.Н. Бурова, А.В. Демидова // Социс. – 2008. –№ 12(296). – С. 97–103.
47. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
48. Вальце, М. Основы психолого-педагогической работы с детьми и подростками группы риска / М. Вальце // Развитие личности. – 2003. – № 3. – С. 46.
49. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия /А.Я. Варга.– Самара, 1996. – 214 с.
50. Васильев, А.Ю. Социальное сиротство как явление современного российского общества: на материалах социологических исследований в республике Башкортостан: дис... канд. соц. наук: 22.00.04/ А.Ю. Васильев. – Уфа, 2007. – 151 с.
51. Вдовина, М.В. Межпоколенные конфликты в современной российской семье / М.В. Вдовина // Социс. – 2005. – № 1(249). – С. 102– 104.
52. Вединяпина, В.А. Субъект – я как педагогическая проблема: дис... д-ра пед наук: 13.00.01/ В. А. Вединяпина. – СПб., 1998. – 417 с.
53. Волков, А.Г. Демографическое поведение семьи /А.Г. Волков // Матер. Второй Всерос. научн.-практ. конф. / М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 1999.
54. Волкова, А.Н. Методические приемы диагностики супружеских затруднений /А.Н. Волкова // Вопросы психологии. – 1985. –№5. – С.110–116.
55. Вульфов, Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности. Теория и практика социальной работы / Б.З. Вульфов; под ред. Т.Ф. Яркиной. – М. – Тула, 1993. – 59 с.
56. Выгодская, А.В. Насилие в семье: гендерный аспект: дис... канд. соц. наук: 22.00.04 / А.В. Выгодская. – Екатеринбург, – 2009. – 165 с.

57. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы /О.С. Газман//Новые ценности образования. – 1995. – № 2.

58. Гайсина, Г.И. Формирование социально зрелой личности в условиях общеобразовательного учреждения / Г.И. Гайсина//Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – №3. – С. 25 – 33.

59. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М.А. Галагузова. – М.: ВЛАДОС. – 2001. – 416 с.

60. Ганишина, И.С. Психологическое влияние неблагополучной семьи на девиантное поведение несовершеннолетних: дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / И.С. Ганишина – Рязань, 2004. – 160 с.

61. Гарбузов, В. Нервные и трудные дети / В. Гарбузов. – СПб.: Астрель. – 2006. – 351 с.

62. Геворкян, Т.В. Семья как фактор развития ценностных ориентаций подростка: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Геворкян. – Оренбург, 2010. – 232 с.

63. Гидденс, Э. Социология. – 2-е изд., полн. перераб. и доп./Э.Гидденс, – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.

64. Гишинский, Я.И. Девиантность, преступность, контроль / Я.И. Гишинский. – СПб: Юридич. центр Пресс, 2004. – 322 с.

65. Гиляровский, В.А. Психиатрия. Руководство для студентов и врачей /В.А. Гиляровский. – М.: Медгиз, 1954. – 747 с.

66. Гоголева, А.В. Проблемы профилактики и социально-педагогической реабилитации безнадзорности, беспризорности и бродяжничества: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ А.В. Гоголева. – Ульяновск, 2004. – 486 с.

67. Голод, С.И. Будущая семья: какова она? / С.И. Голод. – М.: Знание, 1990. – 62 с.

68. Голубева, Н.П. Психологическая реабилитация личности подростков – жертв насилия: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Н.П. Голубева. – М., 2000. – 145 с.

69. Горшкова, И.Д. Насилие над женами в современных российских семьях / И.Д. Горшкова, И.И. Шурыгина. – Матер. общерос. исследования, представленные на конф. 15–16 мая 2003 г. МГУ им. М.В. Ломоносова и Горбачев-Фонде. – М., 2003.

70. Горьковская, И.А. Влияние семьи на формирование делинквентности у подростка /И.А. Горьковская // Психологический журнал. – 1994. – № 2 – С. 57 – 65. – Т. 15.

71. Гребенников, И. В. О воспитательном потенциале семьи/ И.В. Гребенников // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 36 – 42.

72. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М., 1991.

73. Грибоедова, Т.П. Потенциал современной семьи в духовно-нравственном развитии ребенка / Т.П. Грибоедова // Вестник ТГПУ. – 2009. Вып. 4(82). – 34 с.

74. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/Д.В. Григорьев, П.В.Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

75. Грищук, В.А. Социально-педагогическое управление взаимодействием образовательных организаций, семьи и общественности по предупреждению правонарушений несовершеннолетних: дис... канд. пед. наук:13.00.01 / В.А. Грищук. – Челябинск, 2005. – 208 с.

76. Губанихина, Е.В. Педагогические условия нейтрализации влияния неблагополучной семьи на ребенка старшего дошкольного возраста: дис... канд. пед. наук: 13 00. 01 / Е.В. Губанихина. – Саранск, 2004. – 225 с.

77. Гуров, В.Н. Теория и методика социальной работы школы с семьей: дис... д-ра пед. наук: 13.00.06 / В.Н. Гуров. – М., 1997. – 345 с.

78. Гурова, Е.В. Индивидуальная работа социального педагога городской общеобразовательной школы с семьями «трудных» подростков: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Е.В. Гурова. – Ставрополь, 2005. – 198 с.

79. Гурьева, В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков / В.А. Гурьева. – М.: Крон-пресс, 1996.

80. Гурьянов, А.С. Социализация личности в различных типах общества: социально-философский анализ: дис... канд. филос. наук: 09.00.11 / А. С. Гурьянов. – Красноярск, 2010. – 156 с.

81. Давыдов, А.В. Роль микросоциального окружения подростков в формировании их отношения к употреблению алкоголя / А.В. Давыдов // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 2. – С. 51– 55.

82. Даль, В.И. Толковый словарь. / В.И. Даль. URL <http://www.onlinedics.ru/slovar/dal/s/sirota.html>. (дата обращения: 04.05.2014)

83. Дементий, Л.И. Типология ответственности личности // Актуальные проблемы психологии / под. общ. ред. Л.И. Дементий. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2000.

84. Дементьева, И.Ф. Неблагополучная семья в контексте воспитания нового поколения // Социальная стратификация российского общества / отв. ред. З.Т. Голенкова. – М.: Летний сад, 2003. – 309 с.

85. Дементьева, И.Ф. Социализация детей в семье в условиях трансформации: тенденции, факторы, детерминанты: дис... д-ра соц. наук: 22.00.04 / И.Ф. Дементьева. – М., 2006. – 273 с.

86. Додокина, Н.В. Семейный театр в детском саду как средство развития воспитательного потенциала семьи: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. В. Додокина, М., 2006. – 213 с.

87. Дорожкина, О.А. Педагогические основы преодоления и профилактики социального сиротства в России: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.А. Дорожкина. – М., 2001. – 405 с.

88. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М.: КСП+. – 1996. – 208 с.

89. Евграфова, И.Н. Социально-педагогическая поддержка семьи в трудной жизненной ситуации: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И.Н. Евграфова. – М., 2001. – 187 с.

90. Елизаров, А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования / А.Н. Елизаров. – М., 2003. – 336 с.

91. Ермихина, М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.О. Ермихина. – Казань, 2004. – 168 с.

92. Ефименко, В.Н. Подготовка социальных педагогов в вузе к осуществлению поддержки неблагополучных семей: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Н. Ефименко. – Ярославль, 2007. – 262 с.

93. Жигалин, С.С. Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.С. Жигалин. – Курган, 2004, – 233 с.

94. Завадский, С.А. Искусство и цивилизация: Искусство на пути к коммунистической цивилизации / С.А. Завадский, Л.И. Новикова. – М.: Искусство, 1986. – 271 с.

95. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

96. Загайнов, Р.М. Психолого-педагогические основы преодоления кризисных ситуаций: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Р.М. Загайнов. – М., 1992. – 318 с.

97. Зайдуллина, Г.Г. Педагогические условия социально-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в семье: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Г. Зайдуллина. – Челябинск, 2000. – 198 с.

98. Замолоцких, Е.Г. Семья и школа – социальные партнеры (исторический аспект) / Е.Г. Замолоцких // Вестник «Педагогика и психология». – 2010. – № 1. – С. 5–7.

99. Замолоцких, Е.Г. Теория и практика взаимодействия основной общеобразовательной школы и семьи в формировании культуры межличностного общения школьников: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.Г. Замолоцких. – М., 2005. – 468 с.

100. Заславская О.В., Социальное партнерство семьи и школы в сфере воспитания: векторы взаимодействия / Заславская О.В., Сальникова О.Е.,

Кожурова О.Ю. // Изв. ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С.786–790.

101. Захаров, А.И. К изучению роли аномалий семейного воспитания в патогенезе неврозов детского возраста // Неврозы и пограничные состояния. – Л., 1972. – С. 53–55.

102. Захарова, В.А. Педагогические основы применения метода убеждения в нравственном воспитании младших школьников: дис... канд. пед. наук:13.00.01 / В.А. Захарова. – Пермь, 2003. – 240 с.

103. Здравомыслова, О.М. Русская идея: антиномия женственности и мужественности в национальном образе России / О.М. Здравомыслова //Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – С. 109–115.

104. Зимняя, И.А. Внутрисемейное общение – показатель здоровья/ И.А. Зимняя // Соц. работа. – 1993. – Вып. 7. – с. 71–80.

105. Змановская, Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

106. Зритнева, Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. И. Зритнева. – Ставрополь, 2006. – 370 с.

107. Зритнева, Е.И. Подготовка молодежи к браку и семейной жизни: теория и практика: моногр. / Е. И. Зритнева. – Ставрополь: СКИПКРО, 2005. – 208 с.

108. Иванцева, И.И. Деформация института семьи как фактор социального неблагополучия детства: дис... канд. соц. наук: 22.00.04 / И.И. Иванцева. – Хабаровск. – 2004. – 161 с.

109. Ильин, В. Археология детства: психологические механизмы семейной жизни / В. Ильин. – М.: Класс, 2002. – 208 с.

110. Ильяшенко, А.Н. Типология лиц, пострадавших от насильственных преступлений в семье/А.Н. Ильяшенко, П.В. Шмарион // Российский следователь. – 2005. – № 7. – С. 32–35.

111. Истомина, А.В. Об измерении родительского поведения по наказанию детей / А.В. Истомина, А.В. Лысова // Социология: методология, методы и математическое моделирование. – 2009. – № 28. – С. 87–106.

112. Каган, М.С. Человек как предмет современной философии. [Электронный ресурс] – URL: <http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/man.html> (дата обращения 27.10.12).

113. Казаковцев, Б.А. Опыт социального, психологического и педагогического решения проблем социального сиротства / Б.А. Казаковцев, П.П. Балашов, А.М. Сульдин // Российский психиатрический журнал. – 2006. – № 5. – с.52–55.

114. Канкин, В.Г. Неблагополучная семья в социальном контексте современной России: автореф. дис... канд. соц. наук: 22.00.04 / В.Г. Канкин. – Краснодар, 2005. – 23 с.

115. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – Воронеж: Модек, 1999. – 336 с.

116. Караковский, В. А. Тревоги российского образования / А.В.Караковский // Скепсис. – 2005. – № 3. – С. 45 – 52.

117. Кирикова, М.И. Повышение воспитательного потенциала неполной семьи в условиях Центра социальной помощи семье и детям: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. И.Кирикова. – М., 2009. – 213 с.

118. Кирпаль, А. В. Психолого-педагогические условия развития адаптивных ресурсов подростков из неблагополучных семей: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.В. Кирпаль. – Ставрополь, 2009. – 224 с.

119. Ковалев, В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы девиантного поведения у детей и подростков / В.В. Ковалев // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003 (3). – № 1. – С.69–76.

120. Коваленко Т.В., Конструирование модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования/ Т.В. Коваленко, И.А. Маврина// Наука и школа. – 2013. – № 5. – С. 159-162

121. Кожарская, В.И. Восстановление личного и социального статуса ученика: учебно-методическое пособие / В.И. Кожарская, В.Н. Ослон, Н.В.Лядова. – Пермь, 2003. – 116 с.

122. Кожарская, В.И. Содержание и технология работы социального педагога в современной школе: учеб. пособие / В.И. Кожарская, С.Ф. Козырева, В.В. Коробкова; отв. за вып. Н.А. Красноборова. – Пермь. – 2006. – 175 с.

123. Кожурова, О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы как фактор повышения их воспитательного потенциала / О.Ю. Кожурова. – М., 2011 – 227 с.

124. Козлова, И.А. Особенности сиблинговых и детско-родительских отношений и характеристики личностной сферы сиблингов / И.А. Козлова [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – № 2(2). – URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/component/content/article/16-n2-2/98-kozlova2.html?directory=2> (дата обращения 27.10.12).

125. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2004. – 222 с.

126. Комарова, Л.А. Взаимодействие школы, социальных организаций, служб по месту жительства и семьи в профилактике подростковой безнадзорности: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.А. Комарова – М., 2007. – 218 с.

127. Константинова, Л.Н. Педагогические условия развития ориентации будущего учителя на взаимодействие «учитель – родители»: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Н. Константинова. – Оренбург, 1999. – 219 с.

128. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / сост. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

129. Корняк, В.Б. Углубление дифференциации социально-экономического потенциала семей – зона политического риска / В.Б. Корняк // *Семья в России*. – 1995. – № 3–4. – С. 139.

130. Коробкова, В.В. Воспитательный потенциал семьи: содержание и компоненты / В.В. Коробкова, М.Б. Шеина // *Педагогическое образование и наука*. – 2009. – № 6. – С. 99–106.

131. Коробкова, В.В. Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика / В.В. Коробкова, Л.А. Метлякова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 163 с.

132. Коробкова, В.В. Развитие воспитательного потенциала семьи в процессе взаимодействия школы и семьи // В.В. Коробкова // *Второй Междунар. конгресс по педагогическим, психологическим и социокультурным аспектам поведенческих проблем делинквентности детей и подростков*. – Пермь, 2010. – С. 148–151.

133. Коробкова, В.В. Структура и содержание воспитательного потенциала семьи / В.В. Коробкова // *Педагогическое образование и наука*. – 2010. – № 6. – С. 87-92.

134. Корсаненкова, Ю.Б. Право на защиту прав и свобод человека и гражданина (к 15-летию Конституции РФ и к 60-летию Всеобщей декларации прав человека)//*Правовая защита семьи, материнства и детства в социальном обеспечении России: тез. докл. IX Междунар. науч.-практ. конф., 4–5 декабря 2008 г.*; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2008. – С. 34–38.

135. Костюкова, Т.А. Потенциал современной семьи в духовно-нравственном развитии ребенка / Т. А. Костюкова // *Вестник ТГПУ*. – 2009. – Вып. 4 (82). – С. 28–31.

136. Кочетов, А.И. Начала семейной жизни. Мужчина и женщина / А.И. Кочетов, А.А. Логинов. – Мн.: Полымя, 1989. – 448 с.

137. Кошман, С.Н. Организационно-педагогические условия эффективного функционирования системы реабилитации социальных сирот: регионально-муниципальный аспект: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Кошман. – М., 2003. – 230 с.

138. Кравец, А.С. Наука как феномен культуры / А.С. Кравец. – Воронеж, 1998.

139. Крылова, Н.Б. Введение в методологию индивидуального образования [Электронный ресурс] / Н.Б. Крылова. – 2011. – URL: <http://www.values-edu.ru/?p=327> (дата обращения 12.10.11).

140. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999. – 232 с.

141. Куракин, А.Т. Изучение систем и системный подход в исследовании проблем коллективного воспитания / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова // О системном подходе в исследовании проблемы «коллектив и личность». Обзорная информация. – Вып. VII. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1977. – С. 12–17.

142. Куфтяк, Е.В. Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей /Е.В. Куфтяк [Электронный ресурс]//Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 6(14). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 30.10.12).

143. Кучуб, Н.А. Семья как ценность развивающегося социума и личности / Н.А. Кучуб // Вестник ОГУ. – 2008. – №11. – С. 42 – 49.

144. Лапухина, М.В. Аналитика сущности счастья в традиционной российской культуре: дис... канд. филос. наук: 24.00.01 / М.В. Лапухина. – Тамбов, 2006. – 213 с.

145. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – URL: <http://lib.rus.ec/b/174195/read> (дата обращения 13.09.12).

146. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 549 с.

147. Либина, Е.В. Тренинг совладания со сложными жизненными ситуациями / Е.В. Либина; под общ. ред. А.В. Либина. – М.: Институт практической психологии, 1998.

148. Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся) / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1996. – 220 с.

149. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – СПб: Речь, 2010. — 256 с.

150. Лобатюк, В.В. Социальные технологии профилактики сиротства в условиях современного российского общества: дис... канд. соц. наук: 22.00.04 / В.В. Лобатюк. – СПб., 2007. – 187 с.

151. Лодкина, Т.С. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Т.В. Лодкина. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

152. Лопатина, В.И. Психолого-педагогическая профилактика и реабилитация социального сиротства детей и подростков: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.И. Лопатина. – М., 2000. – 129 с.

153. Лысова, А.В. Концептуально-теоретические предпосылки формирования реакции социальных институтов на насилие в семье: дис... канд. соц. наук: 22.00.04 / А. В. Лысова. – Владивосток. 2002. – 230 с.

154. Маврина, И.А. Социальность как сущностная характеристика современного образования: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ И.А. Маврина. – Омск, 2000. – 418 с.

155. Макаренко, А.С. Человек должен быть счастливым: избранные статьи о воспитании / А.С. Макаренко; сост., вступ. ст. В.Э. Черник. – М., 2009. – 288 с.

156. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Пед. общ-во России, 2002. – 480 с.

157. Мальхова, И.А. Школа для трудных родителей: Каждый может стать педагогом /И. А. Мальхова. – URL: <http://www.syntone.ru/library/books/content/5012.html> (дата обращения 13.09.12).

158. Мануйлов, Ю. С. Средовый подход в воспитании: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю. С. Мануйлов. – М., 1997. – 197 с.

159. Маркова, Т.А. Педагогические условия приобщения младших школьников к семейным традициям: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Т.А. Маркова. – Ярославль, 2007. – 179 с.

160. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.

161. Мацковский, М.С. Социология семьи. Проблемы теории, методологии и методики / М.С. Мацковский. – М.: Наука, 1989. – 116 с.

162. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М.: Моск. психол.-соц. институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 256 с.

163. Москвичев, В. Социальная и психологическая помощь семье подростка: восстановительный подход / В. Москвичев // Вопросы социального обеспечения. – 2009. – № 1. – С.9–11.

164. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. – М: Академия, 2000. – 200 с.

165. Мустаева, Ф.А. Основы социальной педагогики /Ф. А. Мустаева. – М., 2002. – 416 с.

166. Мухаметзянова, Ф.Г. Субъектность педагога высшего учебного заведения: теория и практика: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07/ Ф. Г. Мухаметзянова – Киров, 2002. – 519 с.

167. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стер. / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

168. Нечаева, А.М. Семейное право: курс лекций: учебник пособие / А.М. Нечаева. – М.: Юристъ, 1998. – 336 с.

169. Низова, А.М. Функции семьи в воспитании детей / А.М. Низова // Воспитательные возможности семьи: сб. науч. тр. – М., 1981.

170. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога /Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М.: Владос, 2005. – 399 с.

171. Николаев, Н.Н. Типы семей в современном российском обществе: социально-философский анализ: дис... канд. филос. наук: 09.00.11/ Н.Н. Николаев. – Ростов н/Д, 2007. – 224 с.

172. Николаева, Я.Г. Воспитание ребенка в неполной семье/ Я.Г. Николаева. – М. – 2006.

173. Никулина, Э.А. Организационно-педагогическая система профилактики насилия над детьми в семье: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э.А. Никулина. – Саратов, 2004. – 183 с.

174. Новикова, Л.И. Теория и практика воспитательных систем / Л.И. Новикова. – М., 1994.

175. Новикова, М.В. Психологическая помощь ребенку в кризисной ситуации / М.В. Новикова. – М., 2006. – 126 с.

176. Новоселова, А.С. Психолого-педагогические основы взаимодействия убеждения и внушения как условие ресоциализации личности осужденных: теория и технология. – 2-е изд. М.: ПРИ; РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2001. – 224 с.

177. О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон РФ № 34 – ФЗ от 08.04. 2002 (Зарегистрировано в Минюсте РФ) / /Консультант плюс. Законодательство. Версия Проф [Электронный ресурс]/ АО «Консультант Плюс». – М., 2004. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=131957> (дата обращения 27.10.12).

178. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон РФ № 159 – ФЗ от 21.12. 1996 (с изменениями от 8 февраля 1998 г., 7 августа 2000 г., 8 апреля 2002 г., 10 января 2003 г., 22 августа 2004 г., 17 декабря 2009 г., 16, 21 ноября 2011 г., 29 февраля 2012 г.). – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=121788> (дата обращения 27.10.12).

179. О положении детей в РФ: Государственный доклад Минздравсоцразвития. [Электронный ресурс]: – URL: <http://www.minzdravsoc.ru/social/family> (дата обращения 27.10.12).

180. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон № 120 – ФЗ от 24.06.1999 (Зарегистрировано в Минюсте РФ) / /Консультант плюс. законодательство. ВерсияПроф [Электронный ресурс]/ АО «Консультант Плюс». – М., 2004. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=122681> (дата обращения 27.10.12).

181. Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента РФ № 1351 от 09.10.2007 (Зарегистрировано в Минюсте РФ) // Консультант плюс.законодательство. ВерсияПроф [Электронный ресурс] / АО «Консультант Плюс». – М., 2004). – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=71673> (дата обращения 27.10.12).

182. Общая социология: учеб. пособие / под общ. ред. проф. А.Г. Эфендиева. – М.: ИНФРА – М., 2007. – 654 с.

183. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 496 с.

184. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2004.

185. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы «риска» / Л.Я. Олиференко. – М., 2002.

186. Отраслевая модель ранней профилактики социально опасного положения и социального сиротства (институциональный уровень). – Пермь, 2006.

187. Очкина, А.В. Культурно-образовательные стратегии семей в России в контексте инновационного развития [Электронный ресурс] / А.В.

Очкина, Г.А. Ястребов. – URL: www.hse.ru/data/328/349/1238/Очкина-Ястребов%20конф_09.doc (дата обращения 14.09.12).

188. Ощепкова, А.П. Семья: XXI век. Проблемы формирования региональной семейной политики /А.П. Ощепкова //Аналитический вестник Совета Федерации РФ. – 2002. – № 11 (167). – С. 35.

189. Панкратова, М. Г. Некоторые результаты социологического и психологического обследования женщин, отказывающихся от своих новорожденных детей / М. Г. Панкратова // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.

190. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев и др. под ред.В.А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 368 с.

191. Прихожан, А.М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования [Электронный ресурс]//Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – № 2(2). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.05.12).

192. Прокопьева, М.М. Система социально-педагогической самоорганизации семьи (на материале Республики Саха (Якутия)): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ М.М. Прокопьева. – М., 2007. – 427 с.

193. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

194. Психологический словарь / под. ред. В.П. Зинченко, Б.Р. Мещрякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1997. – 40 с.

195. Рацимор, А.Е. Психологическая помощь неблагополучной семье в ее социализации: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Е. Рацимор. – М., 2003. – 199 с.

196. Ремезова, В.В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям: дис... канд. пед. наук: 13.00.01,13.00.08 / В.В. Ремезова. – Н. Новгород, 2001. – 166 с.

197. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та. – 1998. – 292 с.

198. Россия: насилие в семье – насилие в обществе / отв. ред. и сост. Т.Ю. Забелина. – М., 2002. – 112 с.

199. Русецка, А.М. Формирование культурных ценностей у ребенка в польской семье: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. М. Русецка – М., 2007. – 45 с.

200. Сабитова, Г.В. Теоретико-методические основы социально-педагогической поддержки семьи с детьми / Г.В. Сабитова. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2008.

201. Савельева, И. Группы взаимопомощи / И. Савельева, Н. Недзельский. – М., 1998. – 44 с.

202. Сапоровская, М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте / М.В. Сапоровская [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 1(9). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 03.07.12).

203. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.

204. Свядощ, А.М. Неврозы и их лечение /А.М. Свядощ. – М.: Медицина. 1971.

205. Семейное воспитание. Краткий словарь / под ред. И.В. Гребенникова, Л.В. Ковинько. – М.: Политиздат, 1990. – 319 с.

206. Семейные традиции / Т.В. Лодкина, Т.А. Маркова // Северо-Запад России: педагогические исследования молодых ученых: матер. регион. науч. конф. «Педагогическое терминоведение», 20 апреля 2007 г. / под ред. А.Г.Козловой, Т.С. Буториной, Т.В. Лодкиной, А.С. Роботовой, А.П. Тряпицыной. – Вып. 4. – СПб., 2007. – С. 44–48.

207. Семейный кодекс Российской Федерации от 29. 12.1995 № 223 - ФЗ (ред. 04.05.2011) [Электронный ресурс] // URL:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=126546>

(дата обращения 27.09.12)

208. Семья, Г.В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья. – М.: БФРГТЗ СЛОВО, 2001г. – 142 с.

209. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции / Е. А. Сергиенко [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. – № 5 (7) – URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7.html> (дата обращения 07.05.2010).

210. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб., 1996. – 350 с.

211. Сидоренкова, Т. А. Криминологические проблемы предупреждения насилия против женщин в семье: дис... канд. юр. наук: 12.00.08/ Т. А. Сидоренкова – М., 1999. – 226 с.

212. Синягина, Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н.Ю. Синягина. – М.: Владос, 2003. – 96 с.

213. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

214. Слостенин, В.А. Общая педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Владос. 2003. – 256 с.

215. Смагина, Л.И. Сиротство как социальная проблема / Л.И. Смагина. – Минск, 1999. – 100 с.

216. Солодников, В.В. Социально дезадаптированная семья в современном обществе: социологический анализ: дис... д-ра соц. наук: 22.00.04 / В. В. Солодников. – М., 2002. – 434 с.

217. Социальные работники за безопасность в семье: учеб. пособие / под ред. М.И. Либоракиной, Б.Ю. Шапиро, Т.А. Сидоренковой, М.И.

Либоракиной, Р.Р. Максудова, М.Г. Флямера и др. – М.: ЗАО «Редакционно-издательский комплекс Русанова», 1999. – 144 с.

218. Спиваковская, А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А.С. Спиваковская // Семья и формирование личности. – М., 1981.

219. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. – Т. 2 / А. С. Спиваковская. – СПб.: Апрель-Пресс; ЗАО «Изд-во ЭКСМО – Пресс», 2000. – 464 с.

220. Спиваковская, А.С. Как быть родителем (О психологии родительской любви) / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

221. Спиркин, А.Г. Философия: учебник / А.Г.Спиркин. – М.: Гардарики, 2004. – 736 с.

222. Старосветская, Н.А. Формирование педагогической компетентности студентов по сопровождению детско-родительского сообщества: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Старосветская. – Красноярск, 2005. – 185 с.

223. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина. Очерк эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994.

224. Студенте, А.Я. Об изучении воспитательного потенциала семьи / А.Я. Студенте // Воспитательные возможности семьи: сб. науч. тр. – М., 1981. – С. 15–23.

225. Сысенко, В.А. Психодиагностика супружеских взаимоотношений: науч.-метод. пособие / В.А. Сысенко. – М.: НИИ семьи, 1998. – 112 с.

226. Тараданов, А.А. Семейное благополучие в современной России: генезис и практика: дис... д-ра соц. наук: 22.00.04 / А.А. Тараданов – Екатеринбург, 2004. – 302 с.

227. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / ред. А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2005. – 496 с.

228. Тетерский, С. Как заглянуть в свое завтра / С. Тетерский, Е. Казаков, П. Уляшов. – Россия, 2020. – 107 с.

229. Тимошенко, Е.Ю. Социальное сиротство в условиях трансформации российского общества: дис... канд. соц. наук: 22.00.04 / Е.Ю. Тимошенко. – Волгоград, 2006. – 177 с.

230. Титоренко, В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титоренко. – М.: Мысль, 1987. – 351 с.

231. Ткаченко, И.В. Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / И.В. Ткаченко – Сочи. – 2009. – 414 с.

232. Толстых, Н.Н. Психология сиротства / Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.

233. Торохтий, В.С. Методика оценки психологического здоровья семьи // В.С. Торохтий. – М., 1996. – 64 с.

234. Торохтий, В.С. Психология социальной работы с семьей / В.С. Торохтий. – М.: ЦСП РАО, 1996. – 218 с.

235. Тягунова, Ю.В. Развитие готовности учителя к воспитанию у подростков ценностного отношения к семье: дис.. канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Тягунова. – Челябинск, 2008. – 180 с.

236. Уварова, Н.Н. Формирование ценностного отношения студентов к институту семьи: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Уварова–Ставрополь, 2006. – 232 с.

237. Узнандзе, Д.Н. Формирование поведения человека / Д.Н. Узнандзе // Экспериментальные исследования по психологии установки. – 1963. – № 1. – С. 34–39.

238. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания / под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002. – 408 с.

239. Ушакова, Т.А. Педагогические условия социальной адаптации детей из неблагополучных семей: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Ушакова. – Комсомольск-на-Амуре. – 1999. – 205 с.

240. Ушатиков, А.И. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних / А.И. Ушатиков, И.С. Ганишина. – М., 2006. – 243 с.

241. Филиппова, Л.Н. Социальное сиротство в современном российском обществе (социально-философский анализ): дис... канд. филос. наук: 09.00.11/ Л.Н. Филиппова. – Ростов н/ Д, 2004. – 138 с.

242. Филонов, Л.Б. Психологические барьеры трудновоспитуемых детей и преодоление их контактными взаимодействиями / Л.Б. Филонов // Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников / ред. М.А. Алемаскина. – М., 1980. – С. 21–31.

243. Философский энциклопедический словарь / ред. – сост. Е.Ф. Губский. – М.: ИНФРА-М., 2011. – 570 с.

244. Фирсова, О.В. Формирование субъектности в контексте проблемы сопровождения подростков с родительской депривацией / О.В. Фирсова // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 2 (80) – С. 116–119.

245. Фриш, А.С. Человек будущего формируется в коллективе. Материалы к лекции / А. С. Фриш. – М.: Знание, 1965. – 48 с.

246. Фурманов, И.А. Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов / И.А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – М.: Владос, 2009.

247. Харчев, А.Г. Современная семья и ее проблемы / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М., 1978.

248. Хитрина, И.Ю. Внутрисемейное взаимодействие в психологически благополучной семье: дис... канд. психол. наук: 19.00.05/ И.Ю. Хитрина. – СПб., 2008. – 216 с.

249. Храмова, О.В. Взаимодействие поколений в современной российской семье: дис... канд. соц. наук: 22.00.03 / О.В. Храмова. – Саратов. – 2005. – 198 с.

250. Хуако, А.А. Организационно-педагогические условия социально-педагогической поддержки детей – социальных сирот: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Хуако. – Майкоп, 2006. – 234 с.

251. Хубиев, Б.Б. Семья как социально – ценностная общность форм бытия человека: дис... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Б.Б. Хубиев – Нальчик, 2008. – 313 с.

252. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи/ В.М. Целуйко. М.: Владос – Пресс, 2004. – 272 с.

253. Чельшева, Ю.В. Педагогические условия профилактики безнадзорности и беспризорности подростков в специальных общеобразовательных организациях: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Ю.В. Чельшева. – М., 2009. – 271 с.

254. Чередова, Е.А. Проектирование технологии эффективного взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания подростка: дис... канд. пед. наук:13.00.01/ Е. А. Чередова. – Омск, 2004. –179 с.

255. Чуприна, А.А. Семья как сфера духовно-нравственного становления личности подростка: дис... канд. филос. наук: 09.00.11 / А.А.Чуприна – Ставрополь, 2005. – 169 с.

256. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

257. Шамова, Т.И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т.И. Шамова, Г. Н. Шибанова. – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.

258. Шварц, Е.И. Психическая саморегуляция в воспитательной практике // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе / Е.И. Шварц. – Пермь, 1982.

259. Шеина, М.Б. Развитие и реализация воспитательного потенциала семьи в условиях социального партнерства со школой: автореф. дис...канд.пед.наук:13.00.01/М.Б. Шеина; Уфа – 2013. – 31с.

260. Шерстнева, Н.С. Принципы российского семейного права: дис... д-ра юр. наук: 12.00.03 / Н.С. Шерстнева. – М., 2007. – 452 с.

261. Шестакович, А.В. Нравственная ответственность и ее воспитание у детей в семье / А.В. Шестакович. – Минск.: Нар. асвета. – 1979. – 63 с.

262. Шишова, В.И. Организационно-педагогические основы преодоления последствий социального сиротства в учреждении государственной поддержки детства: дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / В.И. Шишова. – Ростов н /Д., 1999. – 230 с.

263. Шульга, Т. Работа с неблагополучной семьей: учеб. пособие / Т. Шульга. – М.: Дрофа, 2005. – 254 с.

264. Шогенов, М.З. Семейное неблагополучие как фактор девиантного поведения: дис... канд. псих. наук: 19.00.05 / М.З. Шогенов – Ульяновск, 2003. – 242 с.

265. Штофф, В.А. О роли моделей в познании / В.А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1963. – 128 с.

266. Щербакова, С.Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей: дис... канд. пед. наук: 13.0.01 / С.Н. Щербакова. – М., 1998. – 219 с.

267. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

268. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. / Э.Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

269. Эшби, У.Р. Введение в кибернетику: пер. с англ. / под. ред. В. А. Успенского. предисл. А. Н. Колмогорова. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2005. – 432с.

270. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. – М., 1978.

271. Юнг, К.Г. Брак как психологическое отношение / К.Г. Юнг – URL: <http://psy.crimea.ua/content/view/81/135/> (дата обращения 03.07.12).

272. Юрина, М.М. Ненужный ребенок: проблема насилия в семье / М.М. Юрина // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 7 (85) – С. 79–83.

273. Яковлева, Н.И. Социально-культурная деятельность дошкольного образовательного учреждения как фактор социализации детей из семей группы социального риска: дис... канд. пед. наук / Н.И. Яковлева. – Челябинск, 2006. – 185 с.

274. Ярулов, А.А. Интегративное управление формированием среды образования в школе: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.А. Ярулов – М., 2008. – 415 с.

275. Rachel, B. Predicting the social consequences of orphanhood in South / B. Rachel // African Journal of AIDS Research Africa. – 2003. – № 1. – P. 39–55.

276. Halaby, C.N. Where job values come from: Family and schooling background, cognitive ability, and gender / C.N. Halaby // American Sociological Review. – Apr. 2003. – Vol. 68. – №2. – P. 251–278.

277. Hargreaves, A. Professionals and parents: personal adversaries or public allies? // A. Hargreaves // Prospects. – 2000. – Vol. 30, № 2. – P. 2001–213.

278. Epstein, JL School; family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools / JL Epstein. Boulder, CO: Westview Press. – 2007. – P. 620.

279. <http://psychology.academic.ru> – сайт энциклопедии «Большая психологическая энциклопедия» (дата обращения 23.06.12).

280. . <http://ombudsman.perm.ru/> – сайт уполномоченного по правам человека в Пермском крае (дата обращения 27.07.11).

281. <http://demographia.ru/> – сайт центра демографических исследований (дата обращения 12.08.11.).

Приложения

Научные подходы, определяющие семейное неблагополучие

Автор	Понятие	Определение/критерий	Классификация
Социологический подход			
А.Г. Харчев (1981)	Неблагополучная семья	Критерий – сплоченность и социальная направленность	– дезорганизованная, с ориентацией на общесоциальные цели; – дезорганизованная, с антисоциальной ориентацией
М.С. Мацковский (1995)			– маргинальные семьи, с низким уровнем дохода, высоким уровнем потребления алкоголя и наркотиков, с крайне плохими жилищными условиями; – кризисные семьи, находящиеся ниже черты бедности и имеющие в связи с этим проблемы выживания и воспитания детей.
В.В. Солодников (2002)	Социально-дезадаптированная семья	Семья, в которой имеются проблемы в обеспечении материальных средств для поддержания жизни своих членов и проблемы (количественного и качественного) воспроизводства населения	– с девиацией количественной структуры (семьи развода и вдовства, без- и многодетные, полигамные, гомосексуальные); – с неудовлетворительными материальными условиями жизни (низким доходом и качеством жилищных условий); – с девиацией внутрисемейных отношений и девиантными членами семьи (семьи преступников, семьи, где присутствует насилие)
В.Г. Канкин (2005)	Неблагополучная семья	Семья, в которой нарушены внутрисемейные отношения, что приводит к серьезным деформациям личности ребенка, его социализации	– дисфункциональные – группы семей, находящихся на начальном этапе кризиса, причем члены семьи не отказываются от решения возникающих проблем; – семьи социального риска – семьи, находящиеся в стадии затяжного кризиса и не предпринимающие попыток выхода из него; – асоциальные – семьи с глубокой стадией разрушения семейной структуры, нравственного разложения и определенной степенью маргинальности.
Демографический подход			

Е.М. Аврамова, О.М. Здравомыслова		Критерий: семейный коэффициент иждивенчества	<ul style="list-style-type: none"> – семьи, в которых число работающих равно числу иждивенцев; – семьи, в которых число работающих меньше числа иждивенцев; – семьи без работающих членов семьи
Н.К. Бинеева (2001)			<ul style="list-style-type: none"> – неполные семьи (с одним родителем из-за развода, смерти, рождения вне брака); – малообеспеченные/бедные (низкий доход, повышенная иждивенческая нагрузка, отсутствие работы); – с членами семьи, имеющими психические или физические нарушения; – семьи психологического риска
Психологический подход			
В.А. Сысенко (1983)	Неблагополучная семья		<ul style="list-style-type: none"> – конфликтная семья, в которой интересы, потребности, намерения и желания членов семьи приходят в столкновение, порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния; – кризисная семья, где противостояние интересов и потребностей членов носит особо резкий характер и захватывает важные сферы жизнедеятельности семейного союза. Члены семьи занимают непримиримые и даже враждебные позиции по отношению друг к другу, не соглашаясь ни на какие уступки или компромиссные решения; – проблемная семья, для которой характерно появление особенно трудных ситуаций, способных привести к распаду брака (например, отсутствие жилья, тяжелая и продолжительная болезнь одного из супругов, отсутствие средств на содержание семьи, осуждение за уголовное преступление на длительный срок и целый ряд других чрезвычайных жизненных обстоятельств)
М.И. Буянов	Неблагополучная семья	Семья, которая не выполняет или формально выполняет свою ведущую	<ul style="list-style-type: none"> – семьи, в которых дети подвержены неврозам; – семьи с пьющими родителями;

(1988)		функцию – воспитание полноценного человека, достойного гражданина своего отечества (признак неблагополучия – отношение в семье к ребенку)	<ul style="list-style-type: none"> – семьи, где ребенок имеет недостаток любви (нежеланный ребенок); – семьи, где есть усыновленный ребенок, где есть ребенок – инвалид; – семьи, находящиеся в состоянии развода, разведенные семьи; – конфликтные семьи; – семьи, в которых родители знамениты; – семьи, в которых наблюдается жестокое обращение с детьми; – семьи, состоящие в повторном браке
С.А. Беличева (1994)	Неблагополучные семьи		<ul style="list-style-type: none"> – криминально-аморальная (преобладают криминальные факторы риска); – аморально-асоциальная (антиобщественные установки и ориентации); – с откровенно стяжательскими ориентациями (живущие по принципу «цель оправдывает средства»); – конфликтная семья, в которой по различным психологическим причинам личные взаимоотношения супругов строятся не по принципу взаимоуважения и взаимопонимания, а по принципу конфликта, отчуждения; – педагогически несостоятельная семья, в которой при относительно благоприятных условиях неправильно формируются взаимоотношения с детьми, совершаются серьезные педагогические просчеты, приводящие к различным асоциальным проявлениям в сознании и поведении детей; – семьи с недееспособными по разным причинам родителями
А.Е. Рацимор (2003)	Социально-неблагополучная семья	семья, в которой нарушены все или часть ее основных функций.	<ul style="list-style-type: none"> – семьи с нарушенной стабильностью брака; – семьи с нарушенными супружескими отношениями; – семьи с определенными социально-значимыми качествами личности; – семьи со структурными нарушениями; – семьи с нарушенной воспитательной позицией; – семьи с нарушенными материально-бытовыми

			характеристиками. Неблагополучные семьи имеют 3–4 дефекта.
И.С. Ганишина (2004)	Дисфункциональная семья	Семья, которая не выполняет своих основных функций по воспитанию, образованию, первичной социализации детей, наносит подрастающему поколению психологический вред, способствует девиации и делинквентности несовершеннолетних	<ul style="list-style-type: none"> – алкогольные; – асоциально-аморальные; – конфликтные; – криминальные; – семьи с психически больными родителями; – педагогически несостоятельные; – наркотические
Т.П. Авдулова	Дисгармоничные семьи	-	Характеризуются низким уровнем сплоченности родителей, разногласием в семье в вопросах воспитания детей, повышенной конфликтностью в повседневном общении с ребенком и недостаточным уровнем эмоционального принятия ребенка, а также нарушениями протекции в отношении ребенка
А.И. Захаров	Неблагополучные семьи	критерий неблагополучия: взаимоотношение родителей друг с другом	<ul style="list-style-type: none"> – отношение по принципу невротического взаимодополнения при контрасте черт характеров друг друга; – семьи с личностными изменениями/неврозами у супругов; – семьи с инверсией супружеских и родительских ролей; – семьи с несостоятельными родителями в супружеской роли; – семьи с повышенной возбудимостью и непродуктивными стрессами; – семьи с эмоционально обособленными диадами; – эмоционально-депримированные и с тревожной атмосферой
Б.Н. Алмазов	Неблагополучная семья	Семья, способствующая появлению трудных детей	<ul style="list-style-type: none"> – семьи с недостатком воспитательных ресурсов; – семьи с недостаточно высоким общим уровнем развития родителей, не имеющих возможности оказывать помощь детям в учебе; – семьи с низким материальным уровнем; – конфликтные семьи, где родители не стремятся исправить недостатки своего характера либо где один из родителей нетерпим к другому;

			<ul style="list-style-type: none"> – нравственно неблагополучные семьи; – педагогически некомпетентные семьи
Социально-педагогический подход			
Г.Г. Зайдуллина (2000)	Неблагополучная семья	Семья с дефектами структурного, количественного или половозрастного состава, с нарушенными внутрисемейными отношениями, отношениями членов семьи с внешними социальными институтами – школой, училищем, производством, досуговыми или иными организациями	<ul style="list-style-type: none"> – неполная семья или семья где воспитанием занимаются прародители; – конфликтная семья, в которой существует психологическая напряженность; – асоциальная семья, в которой преобладают антиобщественные тенденции, паразитический образ жизни, члены семьи вступают в противоречие с законом; – семья с алкогольным бытом; – семья, в которой имеются душевнобольные родители; – формально благополучная семья, в которой отсутствуют общность потребностей, жизненных целей, взаимоуважение
Е.В. Губанихина (2004)	Неблагополучная семья	Семья, в которой имеет место нарушение или распад нравственно-этических норм и традиций общества и семейного уклада; постоянно проявляются серьезные нарушения в межличностных, внутрисемейных отношениях, порождающие ошибки и просчеты в воспитании детей; проявляется непедагогическое, деструктивное отношение к детям.	<ul style="list-style-type: none"> – хронически–неблагополучные; – ситуативно–неблагополучные; – относительно–неблагополучные.
Г.В. Сабитова (2006)	Семья в ситуации устойчивого социального неравновесия	Наличие в семье устойчивых проблем ее социальной жизнедеятельности, которые воспринимаются как непреодолимые препятствия, доминирование факторов окружающей среды, которые оказывают деформирующее воздействие на внутрисемейную и	Семьи, для которых характерны малообеспеченность, многодетность, неполные семьи, с внебрачным ребенком, с повторным браком, с детьми-инвалидами, молодые семьи, с несовершеннолетними супругами, педагогически несостоятельные, с алкогольной, наркотической зависимостью, с судимостью, семьи жертвы катастроф, семьи с одаренными детьми

		социальную жизнедеятельность членов семьи и ее в целом, при высоком уровне потребности семьи в помощи различных социальных институтов, отсутствие баланса между социальными потребностями семьи и возможностями их удовлетворения	
М.М. Прокопьева (2007)	Критерий: самоорганизация семьи		<p>– нестабильная семья, в которой процесс самоорганизации носит несистематичный характер. Недостаточно используются компоненты самоорганизации: планирование иногда носит формальный характер, семья «плывет по течению», внутренняя организационная культура проявляется не всегда, хотя семье присуща динамичность, но наблюдается низкая адаптивность. Корректирование и регулирование иногда характеризуются использованием непедагогичных методов, стимулирование проявляется не всегда.</p> <p>– конфликтная семья, в которой процесс самоорганизации проявляется редко, в большинстве случаев вообще отсутствует. Семья живет одним днем. Планирования как такового нет. Внутренняя организационная культура отсутствует, проявляется крайне редко. Родители замыкаются в своих проблемах, проблемы детей не всегда волнуют родителей и других членов семьи. Материальное благополучие низкое. Социально-психологические условия проживания сложные, часто наблюдается «девиантность», отношения между членами тревожные. Общение между членами затруднено</p>
В.Н. Ефименко (2007)	Неблагополучная семья		– с явной формой неблагополучия (с тяжелой формой: асоциальные, аморально-криминальные, конфликтные, лишенные родительских прав; с открытой формой: проблемные, безработные, малообеспеченные, с недостатком

			<p>педагогических ресурсов);</p> <ul style="list-style-type: none"> – со скрытой формой семейного неблагополучия: педагогически несостоятельные (поведение родителей расходится с общечеловеческими нормами); – пограничные: многодетные, опекунские, с недееспособными родителями
Г.А. Новокшенов а	Неблагополучная семья	Критерий неблагополучия - характер влияния семьи на ребенка	<ul style="list-style-type: none"> – аморальные семьи; – семьи, где родители – алкоголики, наркоманы, токсикоманы; – семьи «бытовых пьяниц»; – семьи, где царит безнадзорность, бесконтрольность; – педагогически безграмотные семьи.
Философский подход			
Н.Н.Николаев		<p>Внутренние критерии типологии семьи: стабильность, фундаментальность, социальная организованность, институциональность, адаптивность, аффилиативность, семейных под равновесие ее составляющих</p> <p>Внешние критерии: плюрализм структур, зависимость от менталитета, изменчивость типов семьи влиянием социокультурных воздействий, единство природных, социальных и культурных начал, автономность, дифференциация и свобода образа жизни семей</p>	<ul style="list-style-type: none"> – кризисно-маргинальные семьи; – неблагополучные семьи

Приложение 2**Анкета для учителей**

Уважаемые коллеги! Просим Вас принять участие в нашем исследовании. Полученные данные помогут нам создать условия для развития семей, нуждающихся в поддержке.

1. Актуальна ли, на ваш взгляд, проблема работы с семьями, находящимися в социально опасном положении, в современной практике общеобразовательной школы?

2. Знакомы ли вы с технологиями оказания помощи и поддержки таким семьям?

3. Что необходимо сделать, чтобы включить данные семьи в образовательно-воспитательный процесс школы?

4. С помощью каких форм, методов и приемов, по вашему мнению, необходимо осуществлять работу с данными семьями?

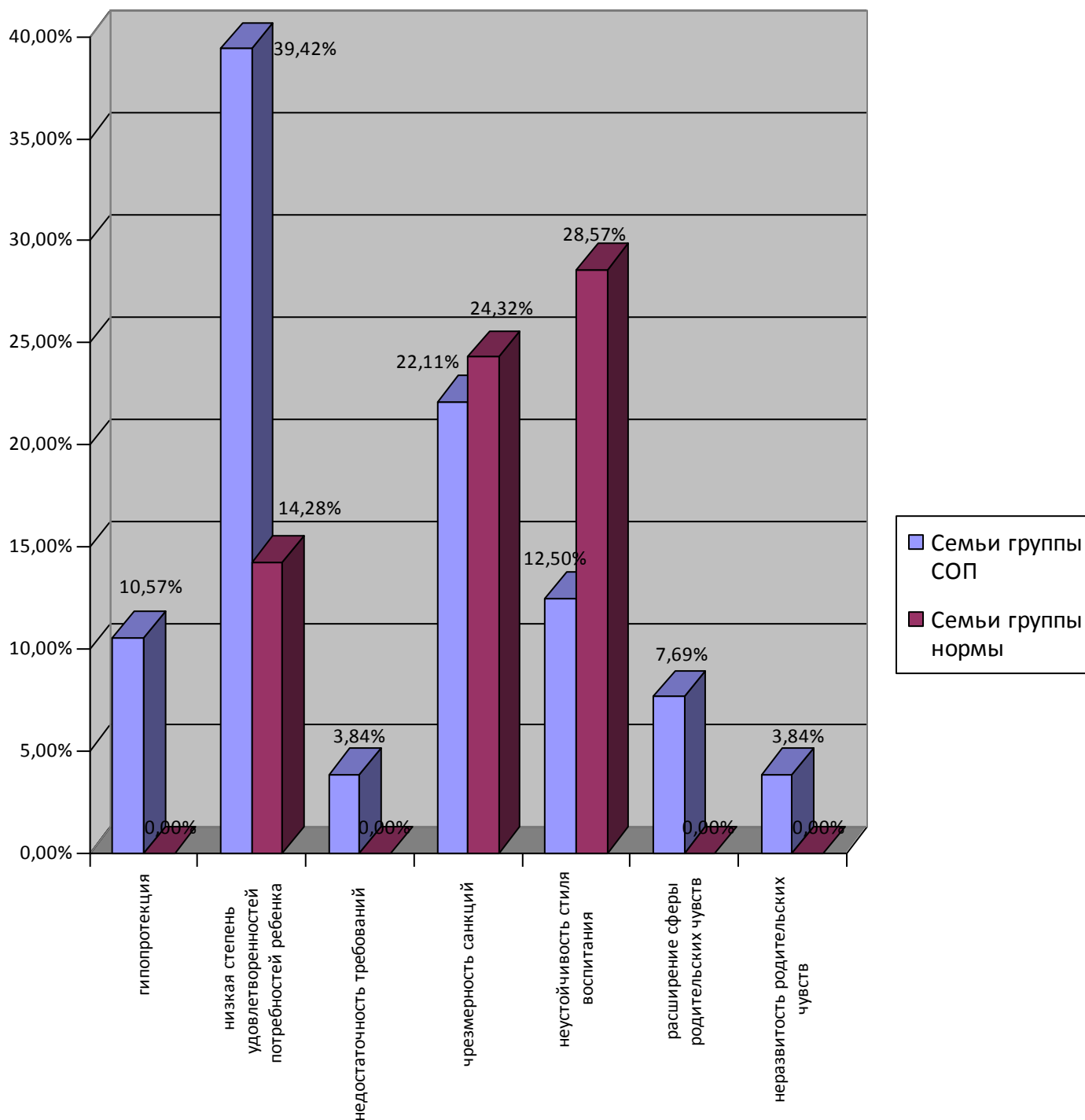
5. Имеете ли вы доступ к информации по работе с данным контингентом семей?

6. Готовы ли на личностном уровне к осуществлению взаимодействия с семьями, находящимися в социально опасном положении?

Благодарим за участие в нашем исследовании.

Приложение 3

Результаты анкетирования родителей
(методика «АВС»)
авторы: Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис



Программа «Домашний очаг»

для родителей и учащихся 1 –11 классов, находящихся в социально опасном положении

Пояснительная записка

Современная школа представляет собой важнейший институт социализации ребенка, призванный не только осуществлять учебно-воспитательный процесс, но и оказывать психолого-педагогическую поддержку родителям своих учеников.

Оказанием комплексной психолого-педагогической помощи участникам образовательного процесса в школе занимаются многие специалисты: социальные педагоги, психологи, школьные инспекторы. Объектами их заботы выступают, в том числе, семьи, находящиеся в социально опасном положении.

Семья, находящаяся в социально опасном положении, – это семья, которая представляет угрозу для жизни и здоровья детей, имеет деформированную структуру и не выполняет свои функциональные обязанности по их воспитанию и обучению.

Традиционно работа с такими семьями основывается на авторитарно-назидательном и социологическом подходах, которые, как правило, не учитывают индивидуальных особенностей и потенциала семьи или ограничивают родителей в выполнении воспитательных функций.

Современная гуманно-личностная парадигма образования диктует иной, развивающий, подход к работе с семьей, находящейся в социально опасном положении.

Основой гуманно-личностного подхода выступает идея о возможности развития воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении.

Цель программы: развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении.

Задачи:

1. Создать условия для развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.
2. Обеспечить процесс интеграции семей, находящихся в социально опасном положении, в микросоциум.
3. Обеспечить процесс саморазвития семей, находящихся в социально опасном положении.

Начиная работать по программе с данной категорией семей, важно понять, что мотивировать родителей на работу достаточно сложно.

Работа в рамках программы на каждом этапе реализации основывается на специфике каждой конкретной семьи, находящейся в социально опасном положении, и опирается на следующие принципы:

– признания человека в человеке. Несмотря на то что традиционно уважали богатых, знатных, власть имущих, в отношении семей, находящихся в социально опасном положении, этот принцип становится одним из важнейших;

– признания как данности – терпимое отношение к особенностям человека и его семьи, его непохожести на других, терпимости к тем качествам, которые делают его непохожим на других. Признавать как данность – значит исходить из понимания истории жизни семьи, исключительности обстоятельств, с ними произошедших;

– конфиденциальности – неразглашение полученной информации другим субъектам, если только она не угрожает жизни и здоровью семьи;

– степени открытости, которая признает за семьей право быть настолько открытой, насколько она посчитает нужным.

Показатели эффективности: повышение уровня воспитательного потенциала семьи, наличие личностных новообразований детей и родителей.

Содержание программы разворачивается по следующим направлениям:

- индивидуальная работа над проблемой семьи (работа со случаем);
- групповая работа с детьми и родителями (тренинг, КТД, игры, медиалаборатории);
- подготовка к работе с семьей, находящейся в социально опасном положении, классных руководителей и социальных педагогов.

Первое направление: работа со случаем семьи.

Формой работы над проблемой семьи выступает технология «Семейная конференция». Поводом для семейной конференции становится появление тревоги, беспокойства по поводу конкретной сложившейся вокруг ребенка или его семьи проблемы (ситуации).

К членам семьи может напрямую обратиться социальный педагог или классный руководитель, который знает эту семью и работал с ней. Список людей, которые будут участвовать в работе, согласуется со всеми участниками. Место встречи семьи должно быть нейтральным, ни в коем случае не в доме кого-либо из членов семьи или участников семейной конференции.

Как правило, данный этап – самый длительный и может занимать до 1,5–2 месяцев.

Проведение семейной конференции подразумевает три этапа работы.

1. Подготовительный этап, который включает решение следующих задач:

- определение предмета обсуждения конференции (главный вопрос, проблема);
- выявление лиц, которые могут внести вклад в решение проблемы (члены семьи, родственники, соседи, учителя);
- приглашение людей, готовых помочь или обладающих властью в отношении работы над проблемой.

2. Основной этап, встреча семьи.

– Обсуждается «главный вопрос» семейной конференции, происходит обмен информацией между участниками (мотивирующие слова: если вы не примете решение по проблеме, его за вас примет кто-то другой; это ваш последний шанс; мы ждем от вас хорошего плана, но в нем не должно быть...).

Социальный педагог на встрече предоставляет участникам информацию о том, что такое семейная конференция, после этого выступают специалисты и говорят о своих профессиональных вопросах. Далее социальный педагог дает информацию по составлению плана и покидает семью, говоря ей, чтобы она приняла решение и составила план самостоятельно. Структура плана (табл. 1)

Таблица 1

Проблема семьи				
Мероприятия, направленные на решение проблемы	Срок реализации	Координатор	Ответственный	Планируемый результат

Подписи: социального педагога, специалистов, членов семьи.

– Личное время семьи (все, кто не связан с этой семьей, выходят), в это время семья путем обсуждений принимает решение, обсуждает план выхода из кризисной ситуации.

Важно отметить, что в зависимости от уровня развития воспитательного потенциала семьи социальный педагог или классный руководитель осуществляет по необходимости (приглашению семьи) координирующую, фасилитирующую функцию.

– Принятие плана специалистами. Подведение итогов, в ходе которого специалисты определяют, насколько план реализуем, не нарушает ли он юридические и социальные нормы в отношении ребенка и других членов семьи.

После принятия плана семье дается время на его реализацию, а специалист, собравший семейную конференцию, контролирует его выполнение.

Время выполнения плана не должно превышать полугода, а координация и коррекция происходят раз в 2–3 недели.

В целом, работа над любой проблемой семьи и ребенка включает ряд этапов.

1. Создание установки на решение проблемы в рамках работы с группой, индивидуального консультирования членов семьи.

2. Информационное обеспечение проблемы – поиск педагогом наличных ресурсов в семье, привлечение заинтересованных субъектов к помощи семье (с согласия семьи).

3. Мотивационный – рассмотрение со всех сторон проблемы, демонстрация возможности решения проблемы множественными способами, поиск наиболее приемлемых способов решения, прогнозирование результатов.

4. Выработка стратегии принятия решений и постепенное следование ей.

Второе направление: групповая работа.

Данное направление реализуется в форме тренинга (эффективного общения), игр (деловых, ролевых, сюжетных, имитационных), коллективных творческих дел, лекториев, активных форм работы (дебаты, диспуты, дискуссии), конференции, медиаций.

Отдельно для родителей, страдающих алкогольной зависимостью, проходят занятия группы самопомощи.

Но в какой бы форме ни проходили занятия, важно соблюдать технологические правила групповой работы с семьями группы «социально опасного положения»:

- определить конкретную цель деятельности;
- указать необходимые действия и роли;

- ограничить объем планируемой работы и очертить время исполнения;
- предложить доступную инструкцию, помогающую каждому выполнять свою роль;
- подобрать необходимые средства и отобрать оптимальный способ получения результата.

Для достижения цели развития воспитательного потенциала в группах самопомощи используется методика «12 шагов» и основные принципы сообщества «Анонимных алкоголиков» [3; 6].

Целесообразно проводить встречи один раз в месяц, хотя первые 3–4 встречи могут пройти в течение пяти недель в вечернее время.

Мотивация участников на подобную форму работы – весьма трудоемкий процесс, результативность его во многом определяется правильной подготовкой аргументации.

В связи с тем что родители, страдающие различными социальными заболеваниями – это особая категория педагогической поддержки, целесообразно предпринять ряд шагов, обеспечивающих систематичность работы. Во-первых, это подписание договора о сотрудничестве, во-вторых, это предоставление справки из наркологического диспансера о прохождении лечения. Необходимо провести дополнительное мотивационное занятие, направленное на понимание личностных мотивов участия в группе.

Тематика встреч группы самопомощи

№ п/п	Название мероприятия	Сроки проведения	Ответственное лицо
1.	Знакомство. Распознавание и выражение чувств	Третья неделя сентября	Социальный педагог
2.	Контролирующее поведение в семье	Четвертая неделя сентября	Социальный педагог
3.	Моя родительская семья. Достижения и ошибки	Первая неделя октября	Социальный педагог
4.	Самооценка и влияние	Четвертая неделя	Социальный педагог

	на нее членов семьи	октября	педагог
5.	Особенности жертвенного поведения в моей семье.	Ноябрь	Социальный педагог
6.	Мыслию – следовательно, существую	Декабрь	Социальный педагог
7.	Ставим свои собственные цели	Февраль	Социальный педагог, психолог
8.	«Я имею право»	Март	Психолог

Тренинг эффективного взаимодействия в семье

Задачи тренинга:

1. Повысить педагогическую культуру родителей.
2. Создать условия для самовыражения членов семей.
3. Выявить неэффективные паттерны взаимодействия.

№ п/п	Тема	Содержание	Кол-во часов
1	Основы конструктивного общения	Осознание своих чувств, эмоциональных состояний, оценочных суждений, которые влияют на восприятие членов семьи. Развитие способности анализировать ситуации межличностного взаимодействия в семье, умение извлекать из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем. Расширение поведенческого «репертуара» членов семьи.	4
2	Как я воспринимаю себя и другого	Развитие внимания к членам семьи в совместной деятельности. Осознание своих чувств. Разделение субъективного и реального образа ребенка, мужа, членов семьи. Значение индивидуального восприятия. Развитие чувствительности. Тренировка восприятия партнера в общении. Помехи и затруднения в общении и роль рефлексии. Возможность и необходимость самопознания. Методы рефлексии. Самонаблюдение и самоанализ.	4
3	Общение без слов	Влияние организации пространства в межличностном общении. Личностные особенности человека и выбор	4

		оптимальной дистанции. Особенности восприятия и выражения эмоций. Невербальные способы эмоционального самовыражения. Осознание и вербализация чувств. Деструктивное воздействие подавления эмоций на личность и здоровье человека. Способы выхода из деструктивных состояний.	
4	Технология эффективного общения	Доминантность – недоминантность в общении. Инициатива в общении. Экстраверсия – интроверсия. Роль доверия в общении. Выявление наиболее эффективной манеры поведения в общении. Искажение информации, стереотипы, ярлыки, личностные особенности и врожденные факторы, осложняющие общение в семье.	4
5	Внимание! Конфликт!	Стратегии поведения в конфликте. Выбор стратегии в конкретной ситуации. Этапы разрешения конфликта. Искаженное понимание интересов другой стороны в конфликте. «Я-высказывание» как метод социально приемлемого способа выражения чувств в конфликте.	4
6	Стили общения в семье	Разнообразие стилей общения. Актуализированное общение и личностный рост. Духовный стиль общения. Эмпатия как средство общения. Семейные ценности общения: доверие, эмпатия, свобода и ответственность.	4
Итого 24 часа			

Третье направление: событийное.

Вслед за Л.Н. Новиковой событийность рассматривается в программе как способ постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека, создания подлинной ситуации развития[95].

Данное направление работы реализуется исходя из особенностей семей, находящихся в социально опасном положении:

– разворачивается как в группах только семей, находящихся в социально опасном положении, так и интегрированно со всем детско-родительским коллективом школы, класса, что обеспечивает создание расширенной инфраструктуры семьи;

– события проходят с привлечением специалистов – не сотрудников школы по причине необходимости межведомственного взаимодействия в решении проблем семьи;

– события носят циклический характер, так как не всегда родители способны систематически участвовать в организованных делах [179].

Тематическое планирование событий

№ п/п	Название события	Сроки проведения	Ответственные лица
1.	Обеспечение комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего окружения		
1.1.	Работа группы самопомощи, шефская работа семей	1 раз в месяц	Социальный педагог, психолог
1.2.	Встречи со специалистами Центра восстановительных технологий, реабилитационных, психологических центров, КДН и ЗП	1 раз в два месяца	Социальный педагог
1.3.	Общешкольный праздник «Здоровая семья – счастливые дети», «Ярмарка», «Прием лучших семей у директора»	Октябрь	Заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог
1.4.	Общешкольное дело «Соседская община»	Январь	Социальный педагог
2.	Установление партнерских взаимоотношений между образовательной организацией и семьей		
2.1.	День Ученика (КТД)	Сентябрь	Заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог
2.2.	День Родителя (КТД)	Февраль	Заместитель директора по воспитательной

			работе, социальный педагог
2.3.	День Семьи (КТД)	Май	Заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог
2.4.	Культпоход в театр	Раз в полгода	Классный руководитель, социальный педагог
2.5.	Культпоход «Пешеходные истории Перми» (красная, зеленая линия).	Сентябрь, июнь	Социальный педагог
2.6.	Экскурсии в Белогорский монастырь, Этнографический музей Хохловка, дворянский поселок Усолье	Сентябрь, январь, апрель	Заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог
2.7.	Работа литературной гостиной «Семейный очаг»	1 раз в неделю	Социальный педагог, учитель литературы
2.8.	Медиалаборатории: «Понетт» (Франция, режиссер Жак Дуайон), «Папа» (Россия, режиссер Владимир Машков), «Похороните меня за плинтусом» (Россия, режиссер Сергей Снежкин), «Лиля – forever» (Дания, Швеция, режиссер Лукас Мудиссон), «Мама» (Россия, режиссер Денис Евстигнеев) и др.	1 раз в месяц	Социальный педагог, психолог, классный руководитель
2.9.	Проблемно-ценностное общение: «Мой ребенок – школьник?!», «Школа и семья – партнеры и союзники»	1 раз в два месяца	Классный руководитель, социальный педагог
2.10	Общешкольные дебаты с привлечением внешних экспертов: «Современная семья – явление кризисное», «Современный отец перестал быть воспитателем и примером своим детям» и др.	Ноябрь, апрель	Заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог
2.11.	Общешкольная дискуссия	Март,	Заместитель

	«Современный родитель не умеет любить ребенка: правда или вымысел?», «Воспитательный потенциал семьи: модное слово или необходимость?»	сентябрь	директора по воспитательной работе, социальный педагог
3.	Обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи		
3.1.	Тренинги «Общение с будущими внуками», «Роль традиций в семье: как изменить или создать новую», «Моя мечта, ставшая реальностью».	1 раз в три месяца	Классный руководитель, социальный педагог
3.2.	Творческие лаборатории «История моего феноменального успеха», «Мы через 20 лет»	1 раз в четверть	Заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, психолог
3.3.	Медиа laboratorии «Папа», «Словно жду автобуса» и др.	Каждый 2–й четверг месяца	Школьный инспектор, специалист Центра восстановительных технологий, социальный педагог

Алгоритм работы медиалаборатории

В рамках медиалабораторий возможно знакомство членов семьи с документальными и художественными киноматериалами, рассказывающими о культурных традициях других семей, их особенностях жизни и проблем, а также затрагивающими пласт непреходящих общечеловеческих ценностей.

В работе медиалаборатории используется дискуссионный метод, в ходе которого происходят выражение, осознание и принятие собственного отношения к увиденному на киноэкране, а также принятие позиций других участников.

Ключевым понятием медиаработы является медиаобраз (телеобраз). Он характеризуется:

– неоднозначностью понимания (разные люди понимают его по-разному);

- тематической многоплановостью (через один и тот же образ можно передавать различные значения);
- многоуровневостью воздействия на зрителя (медиаобраз воздействует и на зрение, и на слух, и на чувства);
- эффектом «импульс к действию» (экранный образ побуждает человека к каким-либо действиям).

Таким образом, по своей содержательной наполненности медиапросмотры могут выполнять несколько функций:

- создавать образ хорошего (плохого), уважаемого (презираемого) семьянина;
- актуализировать высшие ценности;
- реализовывать учебно-образовательные задачи (повысить педагогическую компетентность, расширить поведенческий репертуар);
- разрешать социально-психологические проблемы, конфликты.

Этапы работы:

1-й этап – подготовительный (3–5 минут). Цель: приветствие участников (если ведущих двое, то представиться и сказать что-то должен каждый), сообщение информации о предстоящих этапах работы, введение правил общения, создание контекста.

2-й этап – просмотр видеоматериала.

3-й этап – пауза (3–7 минут). На этом этапе ведущий предлагает участникам побыть наедине с самим собой, чтобы ассимилировать («вживить» в себя) полученный после просмотра опыт.

4-й этап – круг индивидуальных высказываний (20–30 минут). В ходе этого этапа каждого просят представиться и лаконично в свободной форме одним-двумя предложениями высказать свое общее впечатление о фильме. При этом ведущий может задавать наводящие вопросы, помогая участнику оформить свою точку зрения.

5-й этап – работа в микрогруппах. Ведущий предлагает участникам разделиться на группы либо в произвольном порядке, либо в соответствии с

занимаемыми позициями по отношению к фильму, которые могут быть определены либо на основе 4-го этапа, либо заранее заданы ведущим. А через 15–20 минут каждая группа представляет свое видение фильма, при этом стараясь учесть мнение каждого из участников группы, даже если они кажутся противоречивыми.

6-й этап – сообщения микрогрупп (20–30 минут).

7-й этап – собственно дискуссия (30 минут).

Ведущий четко определяет лимит времени, дословно озвучивает прозвучавшие в группе впечатления-высказывания и предлагает начать дискуссию. При этом с целью «раскрутки» обсуждения возможно использование заранее подготовленных вопросов, которые, конечно, не должны расходиться с актуальной тематикой группы. На этом этапе ведущий идет за группой, поддерживая любые мнения, резюмируя, побуждая молчащих и так далее.

8-й этап – интеграция (20–30 минут). Обозначаются темы, идеи, позиции, которые звучали в ходе обсуждения. Ведущий просит участников кратко выразить мнение, к которому они пришли в результате дискуссии. Здесь важно не столько согласие и единство точек зрения в группе, сколько индивидуальный вывод-итог, к которому придет конкретный человек.

Данная процедура позволяет интегрировать полученный опыт, что является своеобразным «маркером» личностного роста.

Важно отметить, что работа в медиалабораториях предполагает не просто просмотр, но и обязательное включение членов семьи в позицию субъективного, активного видения. Активное видение предполагает мотивированность, включенность, «вчувствование», безоценочное принятие, аналитическую позицию, рефлекссию чувств.

При этом важно соблюдать баланс продолжительности просмотра фильма и всего времени занятия (табл. 2), это связано, прежде всего, с уровнем восприятия и работой нервной системы.

Таблица 2

Время занятия	Время фильма
40 мин.	3–20 мин.
1 ч. 20 мин.	3–40 мин.
2 ч. 40 мин.	3–1 ч. 30 мин.

Подготовка к работе с семьей, находящейся в социально опасном положении, социальных педагогов и классных руководителей

Данное направление работы включает в себя два блока: теоретический и практический. Основная цель заключается в формировании у педагогического коллектива понимания особенностей семей, находящихся в социально опасном положении, развитии навыков эффективного взаимодействия, обеспечивающих открытость семейной системы и установлении партнерских отношений.

Занятия проходят в рамках встреч методического объединения классных руководителей.

№ п/п	Название мероприятия	Сроки проведения	Ответственное лицо
1.	Теоретический блок		
1.1.	Психолого-педагогические понятия: семья, семейная система, семья, находящаяся в социально опасном положении. Структура и функция семей, находящихся в социально опасном положении. Воспитательный потенциал семьи; воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении, уровни развития воспитательного потенциала семьи	1,2,3 – й понедельник сентября (3 часа)	Социальный педагог, руководитель методического объединения классных руководителей
1.2.	Государственная политика в отношении семей, находящихся в социально опасном положении: Конвенция о правах ребенка, Семейный кодекс Российской Федерации, Федеральный закон №	4 – й понедельник сентября, 1,2–й понедельник октября (3 часа)	Социальный педагог, школьный инспектор

	120, «Отраслевая модель ранней профилактики социально опасного положения и социального сиротства (институциональный уровень)», г. Пермь		
1.3.	Современные формы взаимодействия с семьей, находящейся в социально опасном положении: консультирование, медиативные технологии: семейные конференции, круги сообществ, коллективные творческие дела, медиалаборатории, дискуссии, дебаты	Каждый понедельник ноября (4 часа)	Социальный педагог, руководитель методического объединения классных руководителей, психолог
2.	Практический блок (деятельностный)		
2.1.	Методы диагностики семейного неблагополучия: наблюдение, опрос, беседа, направление на консультацию, методика убеждения и внушения	2 часа	Психолог, специалист Центра восстановительных технологий
2.2.	Работа с документацией: особенности и разработка программ внутриклассного, внутришкольного сопровождения семей, находящихся в социально опасном положении, написание характеристик на отдельных членов семьи и семью, ходатайств, составление информационной справки на семью.	2 часа	Психолог, специалист Центра восстановительных технологий
2.3.	Методика проведения «Уроков семейной любви» (авторская разработка Е.В. Бачевой, г. Пермь)	4 часа	Социальный педагог, психолог
2.4.	Педагогическое мастерство: техники эффективного общения, мотивы плохого поведения учащихся, организация и проведение коллективных творческих дел в разнородном коллективе, технологии сплочения детско-родительского коллектива	4 часа	Заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог
Итого 22 часа			

Список рекомендованной литературы:

1. Акутина, С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников / С.П. Акутина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2 (59). – С. 51 – 54
2. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: БГУ, 1990. – 167 с.
3. Анонимные алкоголики: Рассказ о том, как многие тысячи мужчин и женщин вылечились от алкоголизма. – Нью-Йорк: Alcoholics Anonymus World Services, Inc., 1989. – 184 с.
4. Антонян, Ю.М. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве / Ю. М. Антонян, Е.Г. Самовичев. – М., 1983. – С. 72.
5. Балыдина, Е.Б. Подготовка социального педагога семейного типа в педагогическом вузе / Е.Б. Балыдина. – Ростов н/ Д., 1996. – 96 с.
6. Батищев, В.В. Методология организации программы психотерапии и реабилитации больных зависимостью от психоактивных веществ, имеющих низкий уровень мотивации на лечение. Программа «Решение»: теория и практика / В. В. Батищев, Н. В. Негериш. – М.; 2001. – 181 с.
7. Бахуташвили, Т.В. Формирование педагогической культуры родителя в неполной семье в условиях деятельности социальных организаций: 13.00.01. дис... канд. пед. Наук / Т.В. Бахуташвили. – Ставрополь, 2004.
8. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов – н / Д.: РГПУ, 1995. – 98 с.
9. Бесемер, Х. Медиация: Посредничество в конфликтах / Х.Бесемер; пер. с нем. Н. В. Маловой. – Калуга: Духовное познание, 2004. – 176 с.
10. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 223 с.

11. Браун, Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
12. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга // Психотехники: учеб. пособие. – М., 1999.
13. Гейко, В.А. Роль семьи в развитии школьных успехов ребенка / В.А. Гейко// Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 60.
14. Групповая и семейная психотерапия при алкоголизме: методические рекомендации / Б.М. Гузиков [и др.] – М.: Минздрав СССР, 1980. – 30 с.
15. Губанихина, Е.В. Педагогические условия нейтрализации влияния неблагополучной семьи на ребенка старшего дошкольного возраста: автореф. дис... канд. пед. наук: 13 00. 01/Е.В. Губанихина. – Саранск, 2004. – 17с.
16. Гурова, Е.В. Индивидуальная работа социального педагога городской общеобразовательной школы с семьями «трудных» подростков: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Е.В. Гурова. – Ставрополь, 2005
17. Дереклеева, Н.И. Новые родительские собрания: 1–4 классы / Н.И. Дереклеева. – М.: ВАКО, 2007. – 336 с. – (Педагогика. Психология. Управление).
18. Евграфова, И.Н. Социально-педагогическая поддержка семьи в трудной жизненной ситуации: дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ И.Н. Евграфова. – М., 2001.
19. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
20. Ефименко, В.Н. Подготовка социальных педагогов в вузе к осуществлению поддержки неблагополучных семей: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Н. Ефименко. – Ярославль, 2007. – 262 с.

21. Ковалев, Г.А., Петровская Л.А., Спиваковская, А.С. Об одной из форм психологической помощи учителям и родителям в совершенствовании общения с детьми // Общение и развитие психики. – М., 1986.
22. Кожарская, В.И. Восстановление личного и социального статуса ученика: учеб-метод. пособие / В.И. Кожарская, В.Н. Ослон, Н.В. Лядова. – Пермь, 2003. – 116 с.
23. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений / Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
24. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г. Б Моница. – СПб., 2000.
25. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Пед. общ-во России, 2002. – 480с
26. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие /Р.В. Овчарова. – М.: Моск. психол-соц. инс-т, 2006. – 496 с.
27. Оганесян, Н.Т. Методы активного социально психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры /Н.Т. Оганесян. – М.: Ось – 89, 2002. – 176 с.
28. Паркинсон, Л. Семейная медиация / Л. Паркинсон. – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2010. – 420 с.
29. Прутченков, А.С. Тренинг личностного роста / А.С. Прутченков. – М.: Творческая педагогика, 1993.
30. Рудестам, К. Групповая психотерапия /К. Рудестам. – М.: Прогресс – Универс, 1993.
31. Сабитова, Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: теоретико-методологические основания и направления развития: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Г.В. Сабитова. – М., 2008.
32. Титова, Е.В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания: кн. для учителей /Е.В. Титова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

33. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон № 120 – ФЗ от 24.06.1999 (Зарегистрировано в Минюсте РФ) // Консультант плюс. Законодательство. ВерсияПроф [Электронный ресурс]/ АО «Консультант Плюс». – М., 2004. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=122681> (дата обращения 27.10.12)

34. <http://www.sprc.ru/semjnie-konferencii> – сайт общественного центра «Судебно-правовая реформа».

Приложение 5

Договор о сотрудничестве между школой и семьей

Социально-психологическая служба школы берет на себя обязательства по:	Родители (ФИО) берут на себя обязательства по:
– созданию условий для продолжения подростком обучения в школе (организации дополнительных занятий по предметам; организации внеурочной занятости)	– созданию условий для продолжения подростком обучения в школе (наличие рабочего места, наличие письменных принадлежностей, наличие учебников)
– подготовке классного руководителя к оказанию консультативной поддержки семьи и ребенка	– оказанию помощи подростку в организации и соблюдении режима дня, расписания занятий
– организации взаимодействия с другими субъектами профилактики	– оказанию помощи подростку в соблюдении лечебного режима, если таковой ему предписан
– контролю посещаемости школы подростком, своевременному сообщению родителям о непосещаемости	– контролю посещения подростком уроков, выполнению домашнего задания

<p>– соблюдению «правила реагирования» школьного коллектива в случаях употребления ПАВ, совершения правонарушения (при рецидивах)</p>	<p>Кроме того, родители обязуются:</p>
<p>– включению подростка в групповые и индивидуальные формы социально-психологической помощи в школе</p>	<p>– посещать занятия для родителей, индивидуальные консультации</p>
<p>– включению подростка в систему сопровождения, отслеживанию динамики результатов сопровождения</p>	<p>– взаимодействовать с классным руководителем, социальным педагогом, школьным инспектором, психологом</p>
<p>– обсуждению на школьных Советах содействия семье и школе (не реже одного раза в неделю) совместно с подростком и родителями ситуации в школе и дома</p>	<p>– способствовать совместному обсуждению (родители, подросток, социальный педагог, классный руководитель) проблем, возникающих в ходе развития воспитательного потенциала семьи</p>
<p>– своевременному уведомлению родителей о школьных и городских событиях, мероприятиях, касающихся ребенка и их семьи</p>	<p>– принимать участие в работе социально-психологической службы по проблемам подростка</p>
	<p>– сообщать социально-психологической службе школы об отклонениях в поведении ребенка</p>
	<p>– способствовать тому, чтобы подросток участвовал в школьных событиях, мероприятиях</p>

Договор действителен в течение 6 месяцев с момента его заключения.	
Подписи членов социально-психологической службы школы	Подписи родителей

Приложение 6

Тест «Отношение детей к семье»

Инструкция: вырази с помощью шкалы степень своего согласия с нижеприведенными высказываниями.

Индекс высказывания	Высказывание	Шкала				
		Полностью согласен	Согласен	Не знаю	Не согласен	Совершенно не согласен
А	Охотнее всего я уехал бы из дома					
Б	Если семья не выполняет моих желаний, я скандалю					
В	В моей семье меня никто не может понять, поэтому я обсуждаю свои проблемы с друзьями, которые меня понимают					
Г	Для семьи я делаю только то, что мне поручают					
Д	Если в семье возникают какие-либо проблемы, я иногда способствую их					

	разрешению					
Е	Я стараюсь использовать малейшую возможность, чтобы доставить радость семье					
Ж	Я стараюсь понять родителей, братьев и сестер даже тогда, когда не считаю правильным то, что они от меня требуют					
З	Если я чем-нибудь озабочен, то говорю об этом откровенно с родителями, братьями и сестрами и прошу у них совета					

Обработка результатов: посчитайте сумму баллов в соответствии с учетом «веса» суждения и «веса» высказываний по следующим таблицам. Для этого необходимо последовательно перемножить эти «веса» по каждому из высказываний, а потом суммировать результаты произведений и далее рассчитать процентное выражение отношения каждого из учащих к жизни в своей семье по формуле.

«Вес» суждений оценочной шкалы:

Оценочные суждения	Их «вес»	
	В положительных высказываниях (Д, Е, Ж, З)	В отрицательных высказываниях (А, Б, В, Г)
Полностью согласен	5	1
Согласен	4	2

Не знаю	3	3
Не согласен	2	4
Совершенно не согласен	1	5

«Вес» высказываний

Индекс высказывания	Его «вес»
А	1,10
Б	1,95
В	3,0
Г	4,0
Д	6,0
Е	7,0
Ж	8,0
З	8,95
Сумма произведений –	
Отношение к жизни в семье	40
	= $\frac{\quad}{140}$ x 100 %

Интерпретация:

При анализе результатов самооценки отношения детей к жизни в семье следует иметь в виду, что общий показатель может находиться в диапазоне от 0 до 115%. При этом, чем выше итоговый показатель (ближе к 115%), тем выше уровень сформированности ценностного отношения детей к семье как одного из критериев аксиологического компонента воспитательного потенциала семьи.

При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки:

- 0 – 30% – очень низкий уровень ценностного отношения детей к семье;
- 31– 60% – низкий уровень;
- 61 – 90% – средний уровень;
- 91 – 115% – высокий уровень.