

УЧАЩИЕСЯ «ГРУПП РИСКА» В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ИЗДЕРЖЕК СОЦИАЛИЗАЦИИ

Среди реалий минувшего века, предопределивших содержание и динамику образования 21-го века, называют научно-техническую и информационную революции; при этом не учитывается влияние на прогресс образования прав человека, закреплённого во «Всеобщей Декларации прав человека» (1948г.), а затем в «Декларации прав ребёнка» (1959г.).

В Декларации определены 10 основных прав детей: право на равенство, обеспечение интересов, на имя и гражданство, образование, здоровье, рост и развитие, на особое внимание к детям, имеющим отклонения в физическом и психическом развитии, на первоочерёдность при получении защиты и помощи.

Реальная жизнь детей в любом обществе протекает в различных социально- культурных и экономических условиях. Не приходится исключать и многочисленные глобальные опасности, угрожающие прогрессивному развитию растущей личности. Мы сосредоточим внимание на правах, возможностях и способностях той части детей, которых исследователи проблем детства условно отнесли к «группам риска» [6, с. 136]. Группами риска их считают потому, что обстоятельства жизни детей оказались неблагоприятными для социализации ребёнка, т. е для усвоения им ценностей, установок, поведенческих моделей, принятых сообществом.

Группы риска подразделяют на реальные, потенциальные и латентные в зависимости от степени угрозы стать реальной опасностью для прогрессивного развития ребёнка.

В группу реальных жертв социализации чаще всего входят инвалиды, дети с психическими отклонениями в развитии, сироты, дети, находящиеся на попечении государства и общественных организаций.

Потенциальными жертвами социализации нередко становятся дети с пограничными состояниями, с акцентуациями характера, дети мигрантов из региона в регион, из страны в страну.

Группа латентных жертв социализации включает тех детей, которые не смогли реализовать свои потенциальные возможности в силу неразвитости социального мышления и поведения.

Учащиеся, которые находятся на попечении государства или общественных организаций, – это, как правило, дети, имеющие «груз недетских проблем». Среди них негативный опыт проживания в неблагополучной семье с присущими ей психотравмирующими ситуациями, стрессами, лишениями необходимой заботы, любви.

У. Глассер подчёркивает, что дефицит любви, заботы, нежности в жизни ребёнка чреват утратой базового доверия к миру Дети этой группы

(он их называет неудачниками) уверены, что в мире, где у многих всё благополучно устраивается, им никогда не повезёт. Обобщая причины школьных неудач, Глассер выделяет две основные их предпосылки: во-первых, отсутствие любви родных, друзей; во-вторых, – заниженная самооценка [3, с. 31].

Преодоление издержек социализации, комплекса неудачника в учреждениях образования обеспечивает удовлетворение базовых потребностей личности. К ним относятся потребности в любви, защите, чувстве собственного достоинства.

Не будучи идентичными, потребности в любви, защите и чувстве собственного достоинства тесно взаимосвязаны и могут рассматриваться в единой логике организации учебно-воспитательного процесса как процесса самопознания, самоопределения, саморазвития.

Учреждения образования Республики Беларусь, разрабатывая программы социализации учащейся и студенческой молодёжи, исходят из установки, что воспитательное пространство-это мощный фактор физического, психического и социально-этического самочувствия каждого обучающегося. Создание воспитательного пространства как педагогически целесообразной среды бытия субъектов педагогического процесса – это одно из важнейших условий обеспечения каждому ребёнку возможности оптимально организовать свою жизнь, опираясь на сильные стороны личности.

Теоретической основой понимания воспитательного пространства как антропологически выверенной системы для нас является теория личности и деятельности А.Н. Леонтьева. Он подчёркивал, что «многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает» [5, с. 228]. Совокупность этих отношений, их иерархия образуют «центр личности», его неповторимую экзистенцию «Я».

Но этот «центр личности» лежит не в индивидуе, не за поверхностью его кожи, а в его бытии [5, с. 229]. Мы рассматриваем школу, её учебно-воспитательный процесс, воспитательное пространство как компоненты бытия обучающихся.

Поскольку единого понимания сути воспитательного пространства как категории педагогики не существует, мы даём его рабочее определение: это вид социального пространства, специально конструируемого и атрибутивного целям, задачам учреждения образования, потребностям и интересам участников педагогического процесса (педагогов и воспитанников), общества и государства. Являясь педагогически обоснованной и целесообразной формой бытия учащихся и педагогов, воспитательное пространство определяет духовную жизнь, ценностно-ориентационную составляющую жизнедеятельности школы.

Воспитательное пространство отдельной личности – это совокупность мест, форм, методов активной учебно-познавательной и ценностно-ориентационной деятельности в каждый промежуток её жизни.

Многоаспектный анализ педагогической реальности, стоящей за понятием «воспитательное пространство» или близких к нему по функциям в учебно-воспитательном процессе позволил выделить следующие функции:

- организующую, которая обеспечивает определённый порядок осуществления конкретных дел, мероприятий, актов, процедур взаимодействия субъектов педагогического процесса;

- стимулирующую самоорганизацию и самореализацию личности, обусловленную, с одной стороны, законами природы, а с другой – социальными нормами и правилами, обеспечивающими самовоспитание и саморазвитие каждого учащегося;

- педагогической поддержки самостановления и самореализации личности посредством специально подобранных знаний, деятельности, конструируемых отношений между участниками учебно-воспитательного процесса;

Воспитательное пространство школы, в отличие от любого другого социального пространства, создаётся педагогическим коллективом во взаимодействии с коллективом воспитуемых и социальной средой. Оно включает в себя комплексы определённых норм, ценностей, источником которых являются, во-первых, педагогический коллектив как носитель ценностей, одобряемых социумом, во-вторых, возрастные, профессиональные группы как носители ценностей, не всегда совпадающих с первыми; в-третьих, дети, подростки, юноши – носители норм и ценностей, определяемых подростковой и юношеской субкультурой. Эти источники норм и ценностей включаются во взаимодействие и образуют своеобразное «поле», необходимое для становления личностного «Я».

Одним из направлений, оптимизирующих воспитательное пространство школы, способное преодолеть издержки социализации личности, является включение учащихся в систему интерактивного обучения. Его теоретические основы складывались и развивались под влиянием социальной психологии. В пределах отрасли знания группа рассматривается как динамическое целое, внутри которого характер взаимозависимости индивидов может изменяться. Основой любой группы (коллектива) является взаимозависимость между её (его) членами. Эта взаимозависимость задаётся общей целью, благодаря которой группа и становится динамичным целым.

Идеи интерактивного обучения дидакты извлекли из философии интеракционизма, рассматривающего развитие и жизнедеятельность личности в контексте социального взаимодействия. Определяющим компонентом этого взаимодействия является общество, группа. В общении с другими у человека формируется способность становиться объектом самонаблюдения, адекватной самооценки [4, с. 56]

Дидактико-методический статус интерактивное обучение вообще и его частное проявление- обучение в сотрудничестве – приобретают в 70-е -80-е годы минувшего столетия. В работах Р. Славина, Р. Джонса и Д. Джонса, а также в исследованиях Ш. Шарона обосновываются дидактические подходы

и методические принципы, разрабатываются методы и методики обучения в сотрудничестве.

Сущность данной модели обучения состоит в вовлечении каждого учащегося в активную учебно-познавательную деятельность как общение, необходимое для добывания новых знаний, усвоения устоявшегося культурно-исторического опыта. Обучение в сотрудничестве упражняет школьников в установлении взаимодействия с любым партнёром, в умении доброжелательно общаться, испытывать чувство ответственности не только за свои успехи и неудачи, но и за успехи и неудачи одноклассников.

Обучение в сотрудничестве может быть реализовано различными методами и технологиями («обучение в малых группах», «турнирные столы», «пила-1», «пила-2» и др.).

Педагоги, использующие методы обучения в сотрудничестве, отмечают, что эта практика обучения позволяет каждому учащемуся достичь более высоких результатов в усвоении знаний, чем традиционное обучение. Кроме того высоко оценивается педагогами и учащимися эффект социализации, обогащение коммуникативными умениями, которыми овладевают дети в процессе обучения, число неудачников сокращается, давление групп риска ослабевает [7, с. 26].

Другим направлением в работе учреждений образования по преодолению издержек социализации становится интенция педагогических коллективов на создание ситуации успеха каждому учащемуся.

Психолого-педагогическое обоснование значимости успеха в жизнедеятельности растущей личности дано Л.И. Божович, А.С. Белкиным, У. Глассером. Технологи создания ситуации успеха в учебно-познавательной деятельности столь же многочисленны, сколь и разнообразны. Уильям Глассер их объединил в общее направление, обозначенное как «терапия реальностью» школьников- неудачников.

А.С.Белкин разработал технологии обучения с опорой на витагенный опыт школьника. Н.Е. Щуркова предложила программу преодоления беды, достижения победы, успеха прежде всего теми учащимися, у которых сформировался комплекс неудачника. Поскольку эта технология получила наиболее широкое распространение в школах Республики Беларусь, приведём её конкретные шаги.

Шаг 1. Снятие страха перед предстоящей деятельностью как неременное условие освобождения ребёнка от психологического зажима.

Шаг 2. Ясная инструкция педагога, как лучше всего можно исполнить предстоящую работу; эта инструкция осуществляется незаметно, как скрытая помощь, но дающая основополагающий совет

Шаг 3. Авансирование личности, провозглашение её достоинств как условие возможного успеха.

Шаг 4. Усиление мотивации деятельности через подчёркивание персональной исключительности; психологический механизм – переживание

уверенности в своей способности выполнить предстоящую работу, высвобождение психической энергии.

Шаг 5. Педагогическая оценка результата. Чтобы обеспечить субъективное переживание успеха, важно сосредоточить внимание на конкретной, действительно интересно выполненной детали задания, так как общее решение задачи может и не отвечать требуемому стандарту.

Литература

1. Декларация прав ребёнка. М.:1959. – 136 с.
2. Закон Республики Беларусь «О правах ребёнка» Мн.: 1993. – 18 с.
3. Глассер У. Школы без неудачников/ Пер. с англ. М.:1991. – 175 с.
4. Казимирская И.И. Организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащихся старших классов: учебно-методическое пособие для руководителей и педагогов общеобразовательных школ./ И.И. Казимирская, Е.Н. Можар. – Минск, : РИВШ, 2007. – 191 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. – 1977. – 506 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб для студ. пед. вузов/ Под ред. В.А.Сластёнина. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 184 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров \Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.