

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЫ О ПОДРОСТКАХ, НАХОДЯЩИХСЯ В СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

В статье рассматриваются особенности педагогического взаимодействия педагога и подростка, а также представлена разработка модели педагогической заботы о подростках, находящихся в ситуации социального неравенства

Цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить личность, имеющую способность самоопределяться в жизненных ценностях, объяснять смысл и критически оценивать и корректировать свое поведение, самостоятельно обнаруживать и формулировать социальные проблемы и др. Дополнительная сложность в решении поставленных задач возникает, когда речь идет о подростках, относящихся к социально незащищенным слоям общества. Представителями таковых сегодня являются дети, находящиеся в ситуации социального неравенства. Анализ социального мониторинга Росстата в 2010 году показывает, что доля малообеспеченных среди детей в возрасте до 16 лет составила 18,6%, что в 1,5 раза выше числа малообеспеченных среди взрослых в России. В связи с этим в настоящее время происходит поиск новых подходов, технологий в воспитании, связанных с необходимостью решения насущных проблем школы в современных социально-экономических условиях.

В качестве одного из проектов педагогического взаимодействия в решении данной проблемы предлагается модель воспитательной системы, задача которой – развитие у подростка потребности в самоизменении, заинтересованности в знаниях-трансформациях, знаниях-инструменте, которые позволят обрести утраченный менталитет, этнокультурную идентичность и эмоционально-нравственное отношение к жизни.

Педагогическую заботу мы рассматриваем в контексте событийного (Д. В. Григорьев, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова [6, 9, 10], личностно ориентированного (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. В. Сериков, И. С. Якиманская [4, 5, 11, 13] подходов и определяем как взаимодействие педагога и подростков, имеющее характер содействия, направленно-

го на создание условий, способствующих становлению заботы о себе.

Социальное неравенство характеризуется через призму смысловых компонентов: как расслоение семей на основе неравного доступа к ценным в обществе благам, при котором учащиеся оказываются в неравнозначных условиях для физического и личностного развития на тех возрастных этапах, которые являются сензитивными для формирования нравственного здоровья и социально ценных личностных качеств (Е. Башманова) [2]; как состояние бедности, при которой возникает снижение или отсутствие у индивида возможности общаться с другими людьми, не осваиваются социально одобряемые роли и высокие культурные ценности (П. Штомпка) [12].

Подростки, находящиеся в ситуации социального неравенства, обладают такими личностными характеристиками, как пассивность в жизни и саморазвитии, отсутствие социальных ценностей, статуса, ущербность своих интересов, непринятие ответственности за свое состояние, страх и неуверенность в себе.

«*Забота о себе*» проявляется в самопознании, самореализации человека, усилении ценностной направленности, в стремлении понимать свое место в окружающем мире, становлении активной позиции человека по отношению к собственной жизни.

В основу построения модели положены идеи педагогической поддержки (Е. А. Александрова, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и др.) [1, 3, 5, 7, 8]. Она включает в себя взаимосвязанные компоненты, логика которых соответствует структуре процесса воспитания и этапам педагогической поддержки: субъект-субъектные отношения, дидактические ком-

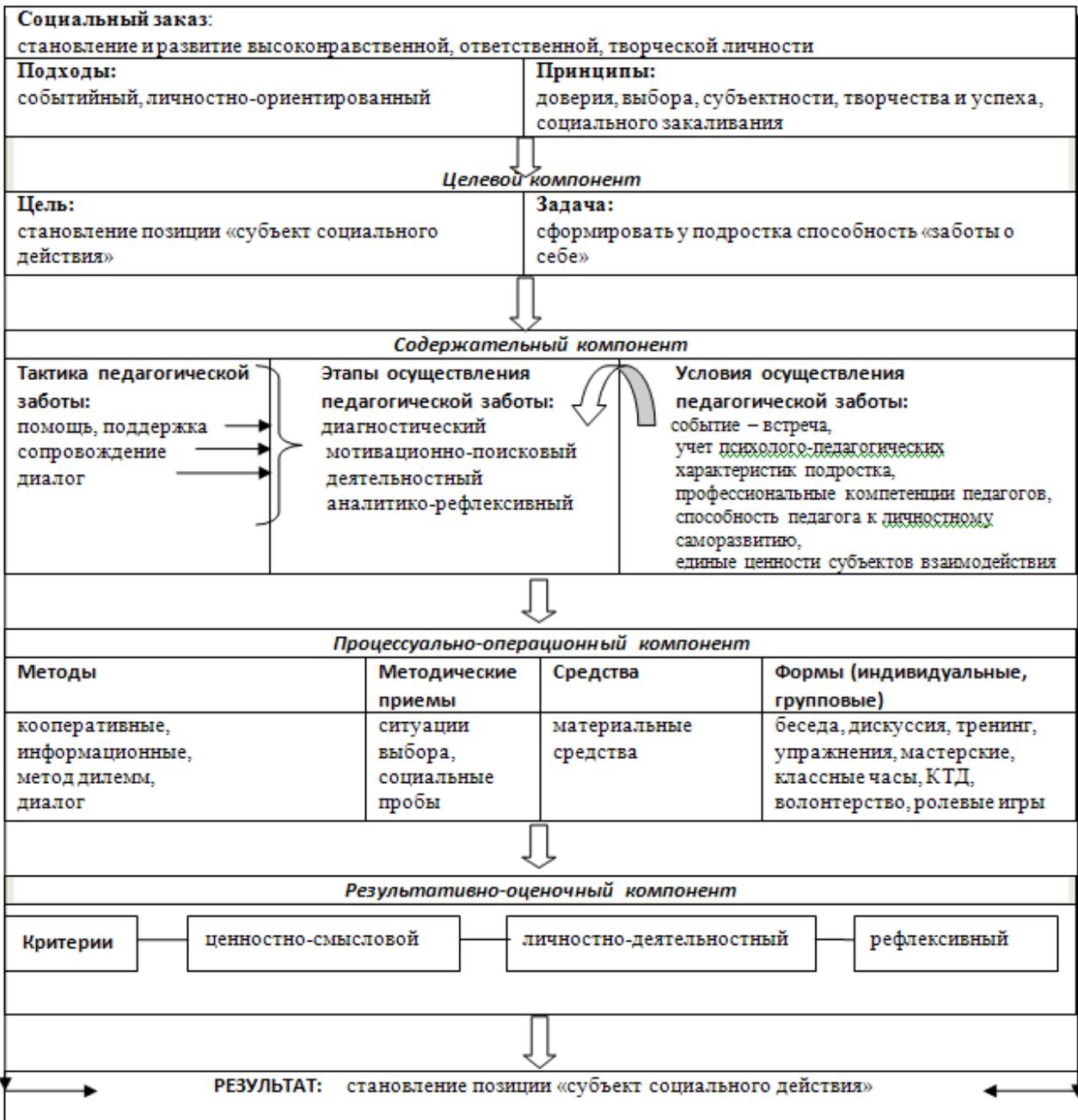


Рис. 1. Модель педагогической заботы о подростках в ситуации социального неравенства

компоненты педагогической заботы как системы, критерии становления позиции «субъект социального действия» у подростков. В качестве основных субъектов процесса педагогической заботы выступают педагоги, носители опыта заботы о себе, и подростки, которые в процессе педагогической заботы приобретают способность стать субъектом социального действия. Все они взаимодействуют как активные субъекты процесса педагогической заботы в формировании заботы о себе. В ходе

взаимодействия со взрослым опыт заботы первоначально выступает для подростка в экстерниоризированном виде – внешнем опыте получения заботы от педагога. Затем этот опыт превращается в способность самого подростка осуществлять заботу о себе на основе опыта заботы в ходе взаимодействия с другим человеком. Педагоги и подростки выступают активными субъектами в реализации ее основной цели – становления подростка как субъекта социального действия (рис. 1).

Целевой компонент модели определяет осознание педагогом и принятие подростком цели, задач в становлении подростка как субъекта социального действия, а также основные подходы и принципы их решения. Основные принципы: *доверия* (вера в подростка, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля), *субъектности* (индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений; следует помочь подростку стать подлинным субъектом жизнедеятельности, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта), *выбора* (в условиях постоянного выбора, подросток обладает субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе и школе), *творчества и успеха* (индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определять и развивать индивидуальные особенности подростка и уникальность учебной группы; благодаря творчеству подросток выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности; достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности подростка, стимулирует осуществление подростком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «я»), *социального закаливания* (подросток включается в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определёнными способами этого преодоления, адекватными индивидуальными особенностями человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции).

Содержательный компонент модели включает этапы, которые отражают смысл, вкладываемый как в общую цель, так и каждую конкретную задачу; определяют всю совокупность формируемых отношений, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения, знаний субъектов взаимодействия: *диагностический* (определение инструментальной готовности подростка заботиться о себе); *мотивационно-поисковый* (преобладает

ценность – встреча педагога и подростка на фоне эмоциональной сопричастности деятельности; актуализация предстоящей деятельности по решению проблемы, уточнение конечного результата, формирование представлений об участии каждого в достижении желаемого результата, актуализация в потребности «заботы о себе» подростком); *деятельностный* (создание условий для событийного взаимодействия педагога и подростка, а именно раскрепощение для диалога, творчества и саморазвития; педагог в такой системе взаимоотношений признается как равноправный партнер по совместным действиям, как доброжелательный сопровождающий подростка в рамках его жизненной ситуации, использующий вариативность тактических способов педагогической заботы); *аналитико-рефлексивный* (совместно педагог и подросток анализируют, дают оценку достигнутого в решении проблем, в осуществлении «заботы о себе», заключающейся в том, что в ходе своей деятельности подросток становится субъектом социального действия). Педагогическая забота как условие воспитания обладает гибкостью и вариативностью. Она имеет единую концептуальную основу, но предполагает многообразие тактических способов. Иногда при решении конкретной ситуации педагог использует одну из тактик, иногда сочетает несколько, следуя меняющейся обстановке, которая открывает новые задачи и возможности. При осуществлении педагогической заботы необходимо учитывать условия, которые способствуют становлению подростка как субъекта социального действия (событие-встреча, учет психолого-педагогических характеристик подростка, профессиональные компетенции педагогов, способность педагога к личностному саморазвитию, единые ценности субъектов взаимодействия).

Процессуально-операционный компонент включает дискуссионные методы, положенные в основу педагогических мастерских и классных часов; методы социально-психологического тренинга и методы арт-педагогического тренинга. В содержание этого компонента входит: реализация программы для подростков; признание подростка субъектом педагогической социализации; создание комфортной естественной среды – детско-взрослой общности; установление значимых связей подростка с окружающими людьми через

«встречу», «соучастие», ошибку, кризис, доверие; формирование позитивного отношения подростков к окружающей действительности. Основными формами реализации второго этапа программы являются организация системы самоуправления в классе, самоуправления в школе, системы школьного дополнительного образования (школьные творческие объединения), коллективные творческие дела, волонтерское движение.

Результативно-оценочный компонент отражает достижения подростка в ходе осуществления педагогической заботы, измеряемые методами анкетирования, тестирования и интервьюирования. Он содержит самоанализ, самооценку и определение дальнейшего уровня развития подростками. Его *критерии: ценностно-смысловой* (показатели: особенности социального статуса – принятие и освоение социальной роли, наличие социальных ценностей, наличие временной перспективы, осуществление контроля и ответственности – развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе, *лично-деятельностный* (показатели: уровень фрустрации, уровень тревожности, проявление тенденции к самоактуализации, locus контроля), *рефлексивный* (показатели: востребованность, уверенность в себе, доступ к благам и ценностям, возможность восходящей мобильности, стремление к изменениям в жизни).

Таким образом, особенность модели педагогической заботы о подростках, находящихся в ситуации социального неравенства, в отличие от других моделей воспитания, заключается в особой позиции педагога по отношению к подростку: позиция сопричастности к его существованию, позволяющая подростку соприкоснуться с опытом заботы о себе со стороны других и тем самым осуществлять заботу о себе. Забота о себе подростком позволяет достичь такого состояния, когда «выбор роста» является естественным, предполагает доверие к себе, развитие человеческого достоинства, опору на стремление к счастью, на любовь к себе и к другим, к самореализации. Разумным является такое отношение к себе, в котором человек стремится постоянно работать над собой, принимать ответственные решения и отвечать за свой выбор.

В нашем исследовании определены признаки «заботы о себе» у подростка, находящегося в ситуации социального неравенства, это:

- лично значимая деятельность подростка, направленная на взаимопонимание Я и Другого;
- способность к самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни;
- становление активной позиции подростка по отношению к собственной жизни;
- способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;
- наличие временной перспективы;
- уверенность в себе;
- активное участие в жизни общества.

Сущность «заботы о себе» как самовоспитание подростка состоит в том, что он, осознавая смысл своего существования, изменяет смысл своей жизни, изменяет смыслы объектов, с которыми связан. Подлинность бытия раскрывается при реализации собственного проекта жизни человека, когда его жизнь становится ценностью.

Для педагога «забота о себе», осуществляемая подростком, – это педагогические установки и механизмы реализации образовательного маршрута воспитанника. Поиск подростком самого себя ориентирует педагога на создание ситуаций воспитывающей деятельности. Подобные ситуации стимулируют разностороннюю деятельность учащегося и позволяют создать условия для становления личности как субъекта социального действия своей жизнедеятельности в целом.

Выявлено, что в каждой конкретной педагогической ситуации задачей педагога является определить наиболее эффективный способ взаимодействия с подростком (тактику педагогической заботы), который определяет динамику характера взаимодействия участников воспитательного процесса. Форма педагогического взаимодействия может быть скрытой или открытой. Формирование новой позиции педагога при реализации педагогической заботы в ситуации социального неравенства обусловлено рядом условий: событие – встреча педагога с подростком; учет психолого-педагогических характеристик подростка; развитие профессиональных компетенций педагогов; стремление педагога к лично-

стному саморазвитию; единые ценности субъектов взаимодействия.

Педагогическая забота в ситуации социального неравенства – это совместное с педагогами творческое решение жизненно-практических задач по улучшению своей и окружающей жизни на радость, пользу и благопо-

лучие себе самому и окружающим. В совместной заботе друг о друге, в общих делах постепенно рождается понимание того, что, самопознание – это забота о самом себе. И через эту заботу о самом себе возникает чувство ответственности за свои поступки перед собой, своими товарищами, стремление стать лучше.

Л и т е р а т у р а

1. *Александрова Е. А.* Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. – М.: НИИ школ. технологий, 2010. – 335 с.
2. *Башманова Е. Л.* Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Елена Леонидовна Башманова. – Курск, 2012. – 430 с.
3. *Бедерханова В. П.* Становление личностно ориентированной позиции педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Вера Петровна Бедерханова. – Краснодар. – 2002. – 413 с.
4. *Бондаревская Е. В.* Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44-53.
5. *Газман О. С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33.
6. *Григорьев Д. В.* Поддержка культурного самоопределения старшеклассников в воспитательном пространстве класса // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.
7. *Крылова Н. Б.* Теория и практика педагогической поддержки и заботы // Новые ценности образования. – 1996. – № 6. – С. 51-55.
8. *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Педагогика поддержки. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
9. *Новикова Л. И.* Воспитательная система: Исходные позиции // Современная педагогика. – 1991. – № 1. – С. 61-64.
10. *Селиванова Н. Л.* Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. ст. / сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев ; ред. Е. И. Соколова. Пермь : Изд-во ПОИПКРО, 2001. – С. 30-41
11. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография – М.: Волгоград. пед. ун-т, 1998. – 182 с.
12. *Штомпка П.* Социология социальных изменений : пер. с англ. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 416 с.
13. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. Сентябрь, 1996. – 96 с.

