

Социально-обучающие практики для детей из дисфункциональных семей в условиях социальной гостиной

Андрей Александрович Кибирев,

доцент кафедры педагогики
и психологии Хабаровского краевого
института развития образования

В последнее время в работе с детьми группы риска по социальному сиротству появились достаточно эффективные формы работы. Одна из таких форм — социальная гостиная при образовательном учреждении. Об организации работы социальной гостиной, направленной на улучшение социально-психологической адаптации младших школьников из дисфункциональных семей, читайте в предлагаемой статье.

● социализация детей и подростков ● дисфункциональная семья ● образовательное пространство школы ● социальная гостиная ● социально-ориентированное обучение

Образовательное пространство школы может и должно быть эквивалентом социального пространства и отражать палитру человеческих отношений, быть территорией, позволяющей ребёнку освоить разные способы и уровни приобщения к культуре. Но сегодня школа, к сожалению, воспринимается как ожидание настоящей взрослой жизни, как место присмотра за ребёнком до достижения им готовности к производственным и социальным отношениям, а в лучшем случае — как «социальный лифт» или пропуск во взрослую жизнь. *Особенно неблагоприятные условия в современной школе складываются для обучения и воспитания детей из дисфункциональных семей. Негативно влияют на возможности самореализации этих детей такие факторы, как использование ярлыков, недостаток у них ресурсов (внешних и внутренних), проблемы в поведении как следствие школьной неуспешности.*

Эти противоречия можно отнести к разряду «вечных», поэтому мы не берём ответственность за их полное разрешение, а, предлагая свои варианты решения, пробуем обозначить пути и способы их частичного снятия для детей из дисфункциональных семей в условиях социальной гостиной. Наши исследования и опыт работы с детьми групп

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

пы риска показывают, что эти ограничения можно компенсировать, вводя в учебно-воспитательный процесс определённые подходы, принципы и методы социально-ориентированного обучения. К ним мы относим использование социально-обучающих практик и соответствующей идеологии их применения.

Философы понимают практику, как преобразующую мир деятельность, как специфический способ бытия, определяющий условия социального, нравственного и духовного развития человека [3, С. 233]. Социально-обучающие практики направлены на выстраивание социально-ориентированной деятельности, где в кооперации с другими людьми растущий человек получает уроки преобразования действительности и самого себя. Социально-обучающие практики (СОПР) можно классифицировать как мезо- и микротехнологии (Г.К. Селевко), но отличаются они от последних тем, что строго не регламентируются, жёстко не закреплены в структуре учебных программ, а носят свободный позиционный характер. Их предназначение заключается в том, чтобы оперативно реагировать на актуальные проблемы жизнедеятельности детско-взрослого сообщества, фиксировать возникающие затруднения и переводить их в режим задач (для детей — игровых и учебных, для взрослых — педагогических и образовательных). Эти практики основаны на эндогенной традиции в образовании, в которой педагог не передаёт знания в готовом упакованном виде (экзогенный подход), а делает основной акцент на выстраивании собственно человеческих отношений, способностях понимания, логики развития того или иного процесса, социального явления [1].

Такого рода практики должны работать в социально-образовательном пространстве, наполненном полесистемными отношениями и разнообразными позициями, создавать человеческий капитал, который может принести свои дивиденды в виде личностных результатов и социальных эффектов [2].

Для нашей культуры «с её сверхценностью человеческой самостоятельности, свободой самоопределений», отмечает В.И. Слободчиков, позиционные отношения во многом определяют способность человека быть субъектом собственной жизнедеятельности. В то же время он обращает внимание на важность освоения для детей игровых ролей как менее регламентированных и близких по природе детскому мировосприятию слепок человеческих отношений [5].

Игра для детей младшего школьного возраста остаётся актуальным видом деятельности как основа и дополнение учебной деятельности. Вместе с тем игры детей несут различные функциональные нагрузки: социокультурную, коммуникативную, диагностическую, терапевтическую, коррекционную, развлекательную. Среди всех функций в качестве главной, наряду с С.А. Шмаковым, мы выделяем функцию самореализации ребёнка в игре как полигоне человеческой практики, где ребёнок в природосообразной форме учится разрешать конкретные жизненные затруднения, отрабатывать накопившиеся напряже-

А.А. Кибирев. Социально-обучающие практики для детей из дисфункциональных семей в условиях социальной гостинной

ния, определять свои возможности и ограничения, осваивать навыки взаимодействия с другими людьми [7; С. 64 — 65].

Сегодня новые стандарты образования в качестве основной образовательной единицы представляют авторские образовательные программы, которые разрабатываются и реализуются учителями и воспитателями. Это позволяет поставить педагога в позицию «творца», «деятеля», разрабатывающего и реализующего в качестве воплощённого замысла свой образовательный продукт с учётом своеобразия социального и образовательного контекста. Таким образом, актуальной становится проблема разработки авторских программ, где наиболее сложной для педагогов, по нашим наблюдениям, является задача выбора идеологических ориентиров, задающих подход к конструированию той или иной предметной или воспитательной области образования.

Мы сформулировали принципы построения социально-обучающих практик — общие для всех категорий школьников и частные, отражающие особенности возраста и социальной ситуации развития детей из дисфункциональных семей:

- Не образование готовит к жизни (предполагается, что все эти знания когда-то могут пригодиться), а реальная жизнь с её актуальными для конкретной аудитории проблемами определяет контуры и содержание образования.
- Реальность подвижна, динамична, во многом непредсказуема, поэтому «кормление» знаниями впрок не имеет смысла. Задача учителя — не сохранение фактов и теорий в сознании ребёнка, а выстраивание многосторонних диалогов в значимых для него контекстах.
- Актуальны практики, в которых ученики вместе с учителем и другими специалистами решают важные вопросы, и те типы активности, которые могли бы быстрее найти нужное применение. Например, подростков взволновал вопрос: за что или ради чего погибли люди в Великую Отечественную войну? Учитель предлагает провести расследование — обратиться к документам, фактам, событиям тех лет. Школьники в поисках ответа обращаются к истории (узнать лучше то время), социологии (провести опрос среди ветеранов), психологии (понять мотивацию людей), общественному знанию (понять ценности людей в конкретном социальном контексте). Таким образом, предметные области знаний становятся ресурсной базой для поиска ответа на волнующий вопрос.
- Учитель как сведущий взрослый и ученики как носители собственных смыслов ищут точки соприкосновения. При этом учитель помогает организовать процесс обнаружения актуальной на данный момент проблемы, создать условия для её совместного обсуждения и поиска способов разрешения. В процессе решения проблемы возникают вопросы, на которые ученики не могут ответить без исследования соответствующих источников (книг, журналов, статистики, Интернета). Когда эти источники найдены и освоены, участники

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

творческих групп продолжают своё движение в поисках истины, сталкиваясь с новыми важными практическими проблемами, которые вновь отсылают их к необходимым источникам. Когда у школьника появляется своя образовательная цель и он начинает её реализовывать, тогда задача учителя — занять позицию эксперта или консультанта, стать для растущего ребёнка ресурсным сотоварищем.

● Роль ученика изменяется: из объекта педагогических воздействий он становится субъектом отношений, где знания являются не индивидуальным достоянием, которое передаётся «из рук в руки», а продуктом скоординированной деятельности, переговоров, внутренних инсайдов, пробуждённых совместным творческим процессом.

Я привёл общие контуры, задающие организационно-содержательную деятельность детско-взрослого сообщества на пути к построению и реализации социально ориентированного образования. Чтобы конкретизировать данную деятельность на примере социально-образовательных практик с детьми младшего школьного возраста, проживающих в дисфункциональных семьях и посещающих социальную гостиную, остановлюсь на их социальной ситуации развития.

Социальную гостиную посещают дети, имеющие риски социального сиротства, аддиктивного и противоправного поведения, причины которых — нарушение детско-родительских отношений и процесса социализации. Эти дети живут в семьях, которые принято называть «социально-дезадаптированными» или «дисфункциональными», так как в них родители не выполняют функции, обеспечивающие передачу социально-культурного опыта детям, как правило, из-за того, что сами не могут адаптироваться в обществе.

Одной из главных целей работы социальных гостиных является педагогическое обеспечение социально-психологической адаптации детей как их инструментально-оснащённой способности решать возникающие проблемы в новых ситуациях.

Наша практика показывает, что детей группы риска необходимо не столько оберегать и лелеять, сколько помочь им встать на ноги, научить обнаруживать внутренние и внешние ресурсы для решения своих актуальных проблем. Для этого детям целесообразно предлагать в доступной игровой форме практиковаться в способности видеть свои проблемы и перспективы, ограничения и возможности, пробовать себя в освоении различных видов социального опыта. Для развития социального и личностного потенциала воспитанников мы предлагаем им в форме социально ориентированного обучения «проверить себя на излом» в определённых ситуациях, модели-

Детей группы риска необходимо не столько оберегать и лелеять, сколько помочь им встать на ноги, научить обнаруживать внутренние и внешние ресурсы для решения своих актуальных проблем. Для этого детям целесообразно предлагать в доступной игровой форме практиковаться в способности видеть свои проблемы и перспективы, ограничения и возможности, пробовать себя в освоении различных видов социального опыта.

А.А. Кибирев. Социально-обучающие практики для детей из дисфункциональных семей в условиях социальной гостинной

рующих отношения в современном обществе. При этом развитие потенциала связывается нами с открытием и проявлением субъектных характеристик ребёнка, формированием его социальной активности — сначала под гибким руководством взрослого в дружественной детско-взрослой среде, а затем и с постепенным выходом ребёнка «в пространство общественного действия в открытом социуме» [2]. Какие же условия мы создаём, для реализации поставленных задач?

Прежде всего, используя обозначенные принципы, мы примеряем их в соответствии с возрастными и социально-психологическими особенностями детей. В частности, для этих детей характерны дефицит активного внимания, импульсивность, слабый самоконтроль. Поэтому, особенно на первых порах мы не ставим временных рамок для занятий, а строим процесс обучения от ситуации взаимодействия, предлагаем чередование различных видов активности. Если возникает шум, отвлечения, возня, то для нас это признак того, что дети либо не могут на данный момент понять и освоить предлагаемый материал, выполнить задание, устали и им нужна релаксация, либо, напротив, засиделись и им нужен выход для накопившейся энергии. В каждом случае по ходу занятий мы диагностируем состояние группы с тем, чтобы изменить характер или содержание предлагаемых игр и упражнений.

Для перестройки хода занятий мы имеем избыточный ресурс в виде запасных тем, упражнений, игр. Конструирование и подбор упражнений, выбор тематических блоков строится перед занятием на основе рефлексии предыдущих встреч, экспресс-диагностики текущей ситуации, с запасными вариантами её развёртывания в образовательном контексте.

Социально-обучающие практики включают в себя элементы тренинга с такими процедурами, как диагностика состояний («Покажите на пальцах правой руки, как вы себя чувствуете в плане здоровья, а на левой покажите ваше настроение»), рефлексия («Как вы себя чувствовали во время этого упражнения? Какие интересные мысли у вас возникли? Что нам сейчас помешало хорошо выполнить задачу?») и обратная связь («Что вам понравилось во время занятий? Что не понравилось? Как мы это могли бы сделать по-другому?»), разнообразные игры (ролевые, сюжетные, с выработкой правил, игры на сплочение и поднятие настроения). Постепенно мы увеличиваем время занятий, сложность предлагаемых упражнений и процедур, например, останавливаемся и начинаем обсуждать необходимость введения нового правила или если возникла проблема (нападки, оскорбления), то переключаемся на её разрешение.

Социально-обучающие практики позволяют воспитанникам обсудить проблемы, возникающие как внутри группы, так и за её пределами: дома, в школе, творческом объединении, в дворовой компании, а также включают детей в социально-значимые виды деятельности. Например, наши дети посещают дома инвалидов и престарелых людей с концертами своей фольклорной группы «Зве-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

нислава». На занятиях мы обсуждаем их впечатления: «Как вы думаете, что испытывают эти люди? Радуются ли они нашему приходу? Можем ли мы им чем-нибудь помочь?». Здесь действует принцип — «помогая другим, я становлюсь сильнее».

Важную роль мы отводим вопросам мотивации детей. Для этого сначала мы предлагаем понятные для них стимулы (игровая валюта, призы, бонусы, эмоциональные поощрения), постепенно поднимая уровень их мотивации, смещая акценты на социальные и образовательные эффекты и внутреннюю мотивацию. Правила групповой работы вводятся также постепенно, когда возникает прецедент. Так, по ходу занятий у нас появилась «скамейка штрафников», где нарушители правил отсиживают установленные группой сроки, и «скамейка запасных» — для детей, которые по разным причинам не хотят или не могут принять участие в том или ином упражнении.

Особое внимание мы уделяем проблеме лидерства, давая возможность каждому набрать свои баллы в удобном для него темпе посредством разных видов активности. Кто-то может удерживать свой рейтинг за счёт регулярного посещения и участия в играх, кто-то — за счёт креативных решений. Дети следят за своим рейтингом, который фиксируется и вывешивается на видном месте. Это побуждает детей включиться в соревнование, остроту которого мы снимаем весёлыми играми, задушевными разговорами, общими спонтанно-возникающими моментами единения (сыграть в «вышибалы», построить общий дом, сфотографироваться в разных ракурсах и т.п.). Особое внимание мы уделяем приглашению выпускников как людей, которых можно поставить в пример или подключить к занятиям в качестве помощников педагога.

Я привёл лишь ключевые моменты, отражающие наше отношение и характер деятельности по возвращению субъектных характеристик у детей группы риска. При этом мы понимаем, что в младшем школьном возрасте со сложной жизненной ситуацией за плечами сложно говорить о скорых эффектах в развитии этих детей. Вместе с тем, делая акцент на работе в зоне ближайшего развития, мы подготавливаем детей к более быстрому и естественному включению уже в подростковый возраст в процессы проектирования и реализации социально-значимых дел и акций, где субъектные качества станут ресурсом для достижения их жизненно-важных целей.

Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Пер. Е. Руткевич. М.: Медиум, 1995.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. М.: Просвещение, 2010.
3. Невзоров М.Н. Методология практической деятельности — источник преодоления системного кризиса в образовании // Вестник Дальневосточного государственного университета: психологические и педагогические науки., Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2010. С. 232 – 246.
4. Остапенко А.А. «Скрытые» факторы образования // Школьные технологии. 2005. № 3. С. 16 – 39.
5. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005, 224с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М.: Школа-Пресс, 1995.
7. Шмаков С.А. Игры учащихся — феномен культуры / С.А. Шмаков. М.: Новая школа, 1994.