

МГПУ им. И.П.Шамякина

**ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Т. В.Мастич
(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Понятие «поддержка» используется в литературе достаточно широко и неоднозначно. Раскрывая сущность понятия «педагогическая поддержка» и стоящего за ним феномена, необходимо проследить его эволюцию и связь с другими родственными понятиями. Так в «Толковом словаре» С.И. Ожегова слово «поддержка» понимается как действие по значению глагола «поддержать»; служить опорой для крепости (опорной точкой, прибежищем), придержав, не дать упасть; оказать помощь, содействие; выразив согласие, одоблив, выступить в защиту кого-либо; не дать прекратиться, нарушиться чему-либо [7, с. 473].

В «Педагогическом словаре» понятие «педагогическая поддержка» трактуется как деятельность педагогов и психологов по оказанию оперативной помощи детям (подросткам) в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психологическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в учёбе, с жизненным и профессиональным самоопределением [4, с. 115].

В основе понимания педагогической поддержки лежит гуманистический подход, для реализации которого в образовании и воспитании важно понимание гуманизма – понятия, не имеющего однозначного определения. Важным в этом направлении является понимание уникальности человека, для нас ребёнка, подростка, поэтому относиться к нему как к цели, а не средству. В этом и заключается философская и методологическая основа педагогической поддержки, которая ставит вопросы о социальной поддержке подрастающего поколения.

Гуманистический подход ставит в центр педагогического процесса личность ребёнка, признаёт самоценность каждого человека, обеспечение его свободы. Исходя из этого, педагогическая поддержка представляет собой ту искомую систему средств, которые реально учитывают свободу и самостоятельность ребёнка, помогают детям в их самостоятельном выборе, самоопределении; обеспечивают условия для их саморазвития и раскрытия их способностей; поддерживают в преодолении трудностей; создают условия для удовлетворения ведущих потребностей (в защите, принятии, уважении и самоуважении, в самореализации).

О.С. Газман отмечает, что педагогическая поддержка в гуманистическом подходе к образованию включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности:

- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости», для саморазвития (через

механизмы самопознания, рефлексии, самоанализа, целеполагания, физической и психической защиты, деятельностей самосуществования);

- создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического существования и развития ребёнка;

- организация очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.) как продукта активности детей и взрослых [2].

О.С. Газман противопоставляет педагогическую поддержку воспитанию. Традиционное понимание воспитания тесно с понятием должного, нормативного, с требованиями социума. Педагогическая поддержка, напротив, ставит в основу педагогической деятельности не общество, а право ребёнка на свободное самоопределение и саморазвитие в нём. «Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддержать можно лишь то, помогать лишь тому, что уже есть в наличии (но на недостаточном уровне). То есть поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека» [2].

Наиболее полно педагогическая поддержка описана в работах О.С. Газмана. Он противопоставляет педагогическую поддержку процессу воспитания: «Дифференциация социального и индивидуального в развитии личности приводит к необходимости соответственного вычленения в педагогическом процессе двух компонентов: воспитания и педагогической поддержки. Роль воспитания заключается в введении ребёнка в социум, в направлении процесса социализации как освоения социально одобряемого, должного для всех. В то же время О.С. Газман указывал на другой, не менее важный процесс – индивидуализацию, который требует новых форм и методов педагогической деятельности. «Индивидуализация в образовании – это система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы...». Выделяя индивидуализацию автор определяет особый педагогический процесс её обеспечивающий – педагогическую помощь и поддержку ребёнку в индивидуальном развитии, т.е. в саморазвитии. Педагогическую поддержку индивидуализации О.С. Газман рассматривает как помощь школьнику в решении проблем и как помощь ему в познании себя, своей индивидуальности [2].

«Педагогическая поддержка – это та деятельность, которая «располагается» в объективно существующей антиномии между образовательной логикой педагогической деятельности, как деятельности приобщения, формирования ребёнка средствами общечеловеческой культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребёнка» [2]. Данную антиномию выделил О.С. Газман, разводя и противопоставляя процессы

социализации и индивидуализации. С.М. Юсфин и Н.Н. Михайлова дополнили: «Определяя место педагогической поддержки «между» воспитанием и обучением (социализирующими процессами) и процессами становления отношений ребёнка к фактам собственной жизнедеятельности (индивидуализации), мы полагаем, что:

- педагогическая поддержка направлена на то, чтобы выйти на проблемы ребёнка как точки его отчуждения от точки тех педагогических воздействий, которые направлены на него из целей обучения и воспитания;
- помочь ребёнку преобразовать эти точки в образовательную ситуацию, т. е. ситуацию, которая даст ему опыт действия в проблеме;
- увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослыми;
- построить свою линию поведения, которая признаётся ребёнком как значимая и необходимая для него [6].

Рассматривая эволюцию идеи поддержки ребёнка, мы отслеживаем её обоснование в теории свободного воспитания, которая была создана Ж. Ж. Руссо и развита в России Л.Н. Толстым, К.Н. Венцелем. Исходя из установки, что воспитатель должен лишь способствовать естественному росту ребёнка, организовывать воспитывающую среду, в которой ребёнок сможет обрести самостоятельность и свободу, Ж.-Ж. Руссо призывал отказаться от авторитарного воспитания, утверждая, что ребёнок должен стать тем, кем ему предписано быть природой и судьбой, а не тем, кем он должен быть по мнению воспитателя. Характеризуя взгляды Ж.-Ж. Руссо, отечественный педагог С.И. Гессен писал: «Свободная и целостная личность – вот стержень того идеала природы, которую Руссо противопоставляет всякой культуре вообще. Задача этого воспитания – создать человека. Средство этого воспитания – свобода или природная жизнь, протекающая вдали от культуры с её искусственностью и механичностью» [3].

В России идея свободного воспитания была развита и сформулирована Л.Н. Толстым, который считал свободу и опыт ребёнка «критериумом педагогики». Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого пронизана убеждением, что педагог, оказывая поддержку ребёнку, должен следовать за ним как за совершенным и гармоничным существом, а не вести его за собой, формируя в соответствии со своими представлениями о том, каким он должен стать.

Опираясь на провозглашённые теорией свободного воспитания подходы, К.Н. Венцель сформулировал сущность педагогической поддержки. При организации образовательной работы с детьми он призывал опираться на присущее, по его мнению, каждому человеку естественное стремление к максимально полной реализации своего «Я» в активной деятельности. «Воспитание должно добиваться того, чтобы

каждый настоящий момент жизни ребёнка был полон и имел значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту» [1, с. 18].

Важная в теории свободного воспитания идея педагогической поддержки, которая строится в соответствии с логикой возрастного и индивидуального развития ребёнка, стала обоснованием педагогической поддержки, сотрудничества учителя с учеником в педагогической деятельности.

Дальнейшее развитие идеи педагогической поддержки мы находим в педагогической антропологии (А. Буссеман, А. Фишер, П. Петерсон, К.Д. Ушинский и т. д.), идее восприятия человека как универсального, свободного и ответственного существа. Поэтому педагогические действия могут и должны соизмеряться с духовной целостностью ребёнка, его основополагающей способностью быть субъектом образования и воспитания.

В своём труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский [10, с. 237] сформулировал ряд положений, которые могут быть реализованы только при наличии педагогической поддержки «становящегося» в разном возрасте человека. «Воспитатель должен стремиться узнать человека, какой он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всём его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Советуем педагогам изучать столь возможно тщательнее физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства». В данных словах сформулировано главное условие педагогической поддержки – всестороннее изучение личности ребёнка, которое в нашем исследовании формулируется как изучение динамики развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов Я – концепции старшеклассников в образовательном процессе.

Так, проведённый нами анализ философской и педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что педагогическая поддержка обусловлена феноменом Я человека, тесно связана с его самореализацией, самоутверждением личности на основе уважения, признания её безусловной ценности, необходимости использования партнёрских, равноправных, диалоговых взаимоотношений «учитель – ученик». Характер, содержание и структура самого процесса педагогической поддержки, её потенциал наиболее исследован гуманистической психологией (А. Маслоу, К. Роджерс).

Так, А. Маслоу [5], считая личность неповторимой, уникальной ценностью, обладающей значительным потенциалом, в полной мере способствующей его саморазвитию, пишет о важности создания таких

условий, когда удовлетворяются развивающие потребности подрастающего человека. В разработанной им концепции иерархии человеческих потребностей («пирамида потребностей») высшее место отводится стремлению к самоактуализации (раскрытию потенциальных возможностей личности). Эти выводы автора очень важны для понимания сущности педагогической поддержки, её содержания и структуры. А. Маслоу писал: «Идеальный колледж станет своего рода тихой гаванью образования, в которой каждый может попытаться найти себя, выяснить, кто он такой и к чему он стремится, чем он хорош и чем он плох... Основной целью идеального колледжа будет познание собственной идентичности и познание...своего предназначения. Что я имею в виду, говоря о познании собственной идентичности? Я имею в виду познание человеком своих истинных желаний и своих истинных свойств, разрешение, данное самому себе, чтобы полностью воплощать и выражать себя» [5, с. 195].

В свою очередь, К. Роджерс утверждал, что личность – это уникальность и ценность, в ней заложен потенциал к саморазвитию. Главное – укрепление веры, доверие ребёнка к себе, повышение самоуважения путём формирования адекватных представлений, отношений и к собственному «Я», и к окружающим. К. Роджерс подчёркивал, что гуманистический педагог обязан принимать ребёнка таким, каков он есть, помогать ему заглядывать в самого себя, понимать, что он собой представляет, способствовать и радоваться его росту и самоактуализации [9].

Представители гуманистической психологии, отводя особую роль личной инициативе учащихся в образовании, доказывали необходимость перехода от традиционного обучения, направляемого «извне», к обучению, направляемому «изнутри», которое только и может обеспечить самореализующаяся личность. Особое внимание гуманистические педагоги уделяли развитию представлений о «Я», а также индивидуальной идентичности.

В своём исследовании мы исходили из понимания ценности личностного подхода и рассматривали психологические основы педагогической поддержки в подростковом периоде и ранней юности, раскрывающие характер интимно-личностного общения, социальной активности, пробы собственных сил и возможностей. В этот период значимой и важной для подростков становится сфера отношений, планирование будущего и осмысление прошлого (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.), предполагающего реализацию своеобразия, индивидуальности личности в воспитании, на основе признания личности активным субъектом образовательного

процесса (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.И. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Ведущей в данном возрасте является деятельность социального, личностного, физического экспериментирования, реализации себя (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Б. Добрович, А.В. Петровский, Л.М. Фридман и др.). Подросток желает становиться автором своей жизни, желает научиться быть ответственным и самостоятельным, отмечает К.Н. Поливанова.

Д.И. Фельдштейн [11] актуализирует вопросы понимания содержательной сущности того социального, которое развивается в процессе взросления, как объективно-необходимого момента последнего; выявления возможностей детства в осознании, освоении, реализации социальных норм, смыслов в этом процессе; раскрытия сущности, содержания и характера процесса социального взросления.

Е. Н. Паливанова выделяет ряд признаков, в пределах которых следует говорить о нарастающих проблемах в развитии Я-концепции старшеклассников:

- низкий уровень социальных достижений, значительно расходящийся с потенциальным уровнем развития учащихся старших классов;
- нарушение коммуникации в системе отношений «юноши, девушки – взрослые» и «сверстник – сверстники», утрата взаимопонимания, дезинтеграция ранее сложившихся форм общения;
- развитие неадекватной и негативной Я-концепции личности учащихся на различных возрастных этапах;
- наличие экстремальных жизненных ситуаций и др.;
- поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований;
- переживание состояния эмоционального неблагополучия, тревоги, одиночества, эмоционального стресса и депрессии [8].

Всё это обуславливает необходимость более пристального внимания к работам психологов, рассматривающих педагогическую поддержку, помощь и сопровождение учащихся в период ранней юности в образовательном процессе.

Литература

1. Венцель, К. Н. Свободное воспитание [Текст] / К.Н. Венцель: сб. изб. тр. / под ред. Л. Д. Филоненко. – М., 1993. – С. 16–28.
2. Газман, О. С. Новые ценности образования / Рос. гуманитар. науч. фонд и др. / О.С. Газман. – М., 1995. Вып.2, 103 с.
3. Глуханюк, Н. С. Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований: / Н. С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2005.
4. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.

5. Маслоу, А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу.– 3-е изд. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер: Мир книг, 2011. – 351 с.

6. Михайлова, Н. Н., Юсфин, С. М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие /

С.М. Юсфин.– М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

7. Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю.: Толковый словарь русского языка / С. И Ожегов (общ.ред). – 3-е изд. –М.: Аз, 1996. – 928 с.

8. Паливанова, К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития [Текст] / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994.– № 1. – С. 61–69.

9. Роджерс, К.Р. Становление личности / Карл Р. Роджерс. – М.: ЭКСМО-пресс, 2001. – 414 с.

10. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. В 10 т. Т. 3. / К. Д. Ушинский. – М.; Л., 1950.

11. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Моск. псих.-соц. институт Флинта, 1997. – 160 с.

МГПУ им. И.П.Шамякина