

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті здійснено аналіз вітчизняної й зарубіжної філософської та психолого-педагогічної літератури, розкрито сутність і особливості виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів. Автором запропоновано зміст занять, які сприяли підвищенню рівня готовності педагогів шкіл-інтернатів до виховання відповідальності молодших підлітків у позаурочній діяльності.

Ключові слова: виховання відповідальності, молодші підлітки, підготовка педагогів, загальноосвітні школи-інтернати, позаурочна діяльність.

Сучасні умови освітньої модернізації передбачають створення такої системи виховання, яка забезпечила б можливості для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Найбільш показовим у становленні моральної самосвідомості особистості виступає такий феномен, як відповідальність.

Для молодшого підлітка відповідальність — це суспільно схвалювана активна позиція, дотримання переконань і впевненість у своїй правоті. Отже, відповідальність — джерело високих вчинків людини.

Проблема виховання відповідальності в підростаючого покоління складна і багатоаспектна. У філософії поняття відповідальності пов'язується зі співвідношенням між свободою і відповідальністю індивіда (М. Бердяєв, Н. Головка, Л. Грядунова, Р. Косолапов, В. Марков, А. Плахотний, Ж.-П. Сартр, Г. Сковорода, Е. Фромм та інші).

У сучасній психологічній науці є декілька відносно самостійних напрямів у вивченні відповідальності: відповідальність як моральна категорія (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех та інші) соціальна та особистісна відповідальність (А. Адлер, М. Савчин, А. Спіркін та інші). Відповідальність досліджується в рамках становлення онтогенезу (Л. Божович, С. Рубінштейн, В. М'ясищев), як основна характеристика локус контролю (М. Панасенко, В. Петровський, Д. Фельдштейн та інші). Відповідальність як особистісну якість, рису характеру розглядали Ж. Завадська, Н. Скорбіліна, В. Тугарінов, В. Хрущ. Психологічні механізми відповідальної поведінки вивчали Л. Дементій, К. Муздибаєв та інші.

У дослідженнях представників західної гуманістичної психології (Е. Еріксон, К. Роджерс, Л. Колберг, А. Маслоу, Ж. Піаже) питання відповідальності тісно пов'язуються із соціалізацією особистості, зокрема набуттям людиною соціального досвіду та виробленням ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей.

Умови для виховання відповідальності школярів на практиці розглядаються в педагогічних системах А. Макаренка, В. Сухомлинського, у роботах М. Левківського, Л. Рувинського, В. Маралова, В. Сітарова.

Однак проблему виховання відповідальності не можна назвати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів, спеціально не досліджувався.

Результати аналізу практики виховної роботи з виховання відповідальності підтверджують, що цьому аспекту в загальноосвітніх школах-інтернатах не приділяється належної уваги, оскільки відсутня системність у вихованні відповідальності в молодших підлітків, переважають вербальні форми й методи виховання. Отже, виникає ряд істотних суперечностей: між об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні відповідальності молодших підлітків шкіл-інтернатів, її соціальної значущості та недостатньою розробленістю науково-методичних основ діяльності педагогів шкіл-інтернатів; між розробленістю теоретичних і методичних аспектів процесу виховання відповідальності в молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах у позаурочній діяльності та реальною організацією цього процесу; між потенціалом позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо можливостей виховання відповідальності в молодших підлітків і його низькою ефективністю в практиці зазначених установ. Ці суперечності негативно позначаються на вихованні відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Мета статті — розкрити зміст підготовки педагогів шкіл-інтернатів до виховання відповідальності в молодших підлітків.

Виховання відповідальності в молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності визначається комплексом певних педагогічних умов.

У філософії поняття «умова» розглядається як те, від чого залежить щось інше, що сприяє наявності стану, процесу, речі тощо [4, с. 576].

Відповідно, педагогічні умови — те, що обумовлює педагогічний процес, від чого залежить його ефективність. У науковій літературі педагогічну умову характеризують як обставину, від якої залежить розвиток особистості; обставину, у якій здійснюється цей розвиток; характеристику середовища, де розвивається учень [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, стан вирішення проблеми, що досліджується в практиці роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів, проведені дослідження дали змогу визначити педагогічні умови, які підвищують ефективність виховання відповідальності в молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Зважаючи на складність цього процесу, його залежність від багатьох чинників, виховання відповідальності не може задовольнити одна педагогічна умова чи декілька умов, не пов'язаних безпосередньо сутнісними зв'язками. Необхідний певний комплекс педагогічних умов.

Комплексом педагогічних умов, необхідних для оптимізації процесу виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів, вважаємо таку їх сукупність, у якій кожна умова слугує досягненню однієї з послідовних конкретизованих цілей на шляху до зазначеної кінцевої мети. Кожна умова готує підґрунтя для наступної, що й характеризує їхній тісний зв'язок.

Однією з педагогічних умов виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів є підготовка педагогів до виховання відповідальності в молодших підлітків.

Процес підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виховання відповідальності в молодших підлітків відбувався на трьох рівнях: аксіологічному (сприйняття відповідальності як життєвої цінності); змістовному (знання про сутність відповідальності, уявлення про відповідальну особистість); діяльнісному (участь у роботі творчих груп з проблеми виховання відповідальності в молодших підлітків). Основними компонентами підготовленості педагогів шкіл-інтернатів із виховання відповідальності в молодших підлітків є: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Когнітивний компонент охоплює: знання про феномен відповідальності, усвідомлення необхідності виховання відповідальності в молодших підлітків; знання про засоби, методи і форми виховання відповідальності вихованців та особистісного саморозвитку.

Емоційно-ціннісний компонент охоплює: прийняття, емпатійне розуміння дитини; установку на виховання відповідальності учня.

Поведінково-діяльнісний компонент: володіння засобами, методами і формами виховання відповідальності в молодших підлітків; уміння та навички діалогічної взаємодії, самоаналіз педагогічної діяльності, готовність педагога до професійно-особистісного саморозвитку.

У підвищенні організаційно-методичної підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів із питань виховання відповідальності молодших підлітків ми виокремлювали такі етапи:

1. Організаційно-інформаційний.
2. Формування партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин.
3. Формування навичок колективної взаємодії.
4. Оцінювально-результативний.

Під час першого — організаційно-інформаційний етапу проводилась підготовча робота з адміністрацією загальноосвітніх шкіл-інтернатів, яка була спрямована на розуміння кожним членом

педагогічного колективу значення й актуальності виховання відповідальності молодших підлітків, визначення завдань учасників педагогічного процесу щодо створення сприятливої психологічної атмосфери в школі-інтернаті.

З метою підвищення поінформованості педагогів із проблеми виховання відповідальності молодших підлітків для них були розроблені та прочитані міні-лекції: «Проблема виховання відповідальності в педагогіці», «Специфіка виховання відповідальності молодших підлітків шкіл-інтернатів», «Діалогічна взаємодія педагогів і учнів — умова виховання відповідальності».

Другий етап передбачав формування суб'єкт-суб'єктних відносин, тому був спрямований на удосконалення комунікативних якостей педагогів. На цьому етапі в експериментальних школах-інтернатах були використані такі методи і прийоми виховання відповідальності, як: бесіди, дискусії, індивідуальне консультування педагогів.

Було проведено педагогічну раду «Створення гуманної атмосфери в школі-інтернаті на основі взаємної поваги педагогів і школярів», педагогічну раду-рольову гру «Проблеми взаємовідносин педагог — учень», малу педраду-диспут «Навчати чи виховувати», круглий стіл «Моральне становлення учнів в умовах сучасної школи-інтернату».

Третій етап підвищення ефективності підготовки педагогів у вихованні відповідальності сприяв формуванню в педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів навичок колективної взаємодії і був спрямований на розвиток їхніх особистісних та професійних якостей. Для цього ми використовували такі методи й прийоми: психотехнічні вправи, соціально-психологічний тренінг, психолого-педагогічний семінар, рефлексія.

Для учнів учитель є найбільш значущою людиною. Успішність навчання та виховання учнів, їхній психологічний стан, визрівання їхньої відповідальності багато в чому залежать від ставлення учителя до учнів, від його педагогічного стилю.

Вивчаючи вплив особистості педагога на школярів, психолог Р. Овчарова дійшла висновку, що авторитетні педагоги характеризуються такими якостями: позитивна внутрішня, особистісна, емоційно забарвлена, мотивована позиція у ставленні до дітей; спрямованість інтересів на особистість школяра; прагнення бути потрібним, корисним учням; висока компетентність і професіоналізм, які дозволяють своєчасно надати допомогу дітям у різних ситуаціях; внутрішній та зовнішній спокій, урівноваженість, упевненість, збалансованість індивідуальних особистих якостей; розуміння неповторності кожної дитини; визнання та повага її гідності, незалежно від показників навчальної діяльності, поведінки й особистісних проявів [2].

Самооцінку професійних якостей педагогів ми визначали за методикою Р. Овчарової «Самооцінка професійних якостей педагогів» [2]. Учителям було запропоновано оцінити, якою мірою наведені твердження відповідають їхній професійній діяльності.

Наші дослідження дали змогу виявити типові для педагогів особистісно-професійні проблеми: тривожність, нестабільність, руйнування «Я-концепції», використання колишніх педагогічних стереотипів, які негативно впливають на професійну поведінку і ціннісно-змістовне педагогічне мислення.

Щоб розв'язати ці проблеми педагогам, на наш погляд, варто змінити ставлення до себе, адже позитивна «Я-концепція» є передумовою особистісного зростання. Відтак, учитель набуде здатності адекватно рефлексувати будь-яку ситуацію і свою діяльність, змінити її у потрібному напрямі та стати об'єктом саморозвитку і саморегуляції.

Педагогам було запропоновано вправи для саморозвитку їхньої комунікативної компетентності, діалогічного стилю спілкування через розвиток соціальної рефлексії. Ми завважили, що високий рівень діалогічності спілкування потребує високого рівня відповідальності суб'єктів цієї взаємодії.

Система вправ з оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування складалася з двох циклів (послугувалися адаптованою методикою Р. Овчарової) [2]:

I. Вправи з оволодіння елементами педагогічної комунікації, які сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням.

II. Вправи з оволодіння системою спілкування у заданій педагогічній ситуації.

I цикл

1. Вироблення вмінь діяти органічно і послідовно у публічній обстановці (прогрavanja різних ситуацій: спізнення учня, невиконане доручення, конфлікт із учнем тощо).
2. Досягнення емоційного комфорту вчителя в класі (проби вибору оптимального темпу, ритму, пози, руху).
3. Розвиток найпростіших навичок спілкування (звертання та демонстрація уваги до співбесідника; привернення уваги оточуючих засобами міміки, пантоміми; невербального виразу вимог педагога, емоційних станів).
4. Вивчення емоційних реакцій дітей за фотографіями й емоційна ідентифікація себе з ними.
5. Словесний педагогічний вплив (логіка, виразність, емоційність мови, образна передача інформації, щирість у проявах почуттів у педагогічній взаємодії) та прогнозування його ефективності.

6. Осягнення виховних діалогів, ситуацій діалогічного спілкування, рівнів діалогу, технології його побудови.

II цикл

1. Виявлення емоційно-психологічного стану педагога у різних ситуаціях і здібності до саморегуляції (самоаналіз на основі спостереження, рефлексія власного стану на основі самоспостереження).
2. Виявлення і вирішення педагогічної проблеми (уміння оцінювати свої дії, співвідносити їхні способи з конкретними задачами, прогнозувати дії у запропонованих обставинах із запровадженими вимогами – довіра, схвалення, порада, умова).
3. Розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації у спілкуванні (аналіз педагогічної ситуації – прогнозування діалогічних стосунків, розробка педагогічних інваріантів вирішення однієї й тієї ж задачі).

Заняття були побудовані у формі соціально-психологічного тренінгу. Ураховуючи, що тренінг – це спеціально організоване спілкування, під час якого вирішуються питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок, надання психологічної допомоги та підтримки, то в умовах тренінгу можливо знімати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників. Відмічено, що після тренінгу відбувається зміна внутрішніх настанов учасників, розширюються їхні знання і з'являється досвід позитивного ставлення до себе та оточуючих [3]. Головна гуманістична ідея тренінгу виявляється у тому, щоб не змушувати, не «ламати» людину, а допомогти їй стати власне собою, прийняти та полюбити себе, перебороти стереотипи, які заважають їй жити радісно та щасливо, спілкуючись з людьми.

В організації групи ми спиралися на такі принципи:

- принцип діалогізації взаємодії, тобто рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі, довірі учасників;
- принцип постійного зворотного зв'язку, коли учасник отримує інформацію від інших членів групи про результати його дій під час роботи; внаслідок зворотного зв'язку людина може корегувати свою подальшу поведінку, замінюючи невдалі способи спілкування на нові; у групі потрібно створити умови, які забезпечують готовність учасників надавати зворотний зв'язок;
- принцип самодіагностики, усвідомлення і формулювання власних особистісно значущих проблем; у члена групи повинна бути можливість побачити себе у різних ситуаціях, коли від нього вимагається прийняття певного рішення і його здійснення;
- принцип оптимізації розвитку, стимуляція саморозвитку учасників, спрямування їхніх зусиль у потрібне русло;

- принцип гармонізації інтелектуальної й емоційної сфер; учасники щиро відчують події, які відбуваються у групі, і це допомагає налаштуватися на відвертість, довіру партнерам, ставати гуманнішими у ставленні один до одного; активізуються інтелектуальні, аналітичні процеси — обговорення, діалог;
- принцип добровільності участі; учасник повинен мати природну внутрішню зацікавленість у змінах своєї особистості; примусова особистісна зміна позитивною не буває;
- принцип постійного складу групи; тоді група працює продуктивніше, активізуючи саморозкриття учасників;
- принцип вільного простору — у приміщенні для занять повинна бути можливість вільного руху учасників, їх розташування колом, об'єднання у мікрогрупи, а також для усамітнення.

Основною задачею взаємодії у групі ми вважали зміну неадекватних педагогічних позицій, діалогізацію стилю виховання, розширення усвідомлення мотивів виховання, позитивацію форм впливу в процесі виховання школярів. Особлива увага приділялась розвитку емоційного фундаменту виховання. У процесі роботи педагогам пропонувалось бути більш сензитивними до учнів, ставитись до них з емпатією, розумінням; створювати атмосферу прийняття, в якій вихованець може відчувати себе у достатній безпеці, щоб відчуючи та усвідомлюючи свою відповідальність, досліджувати і саморозвивати власну особистість.

Головним предметом змін стала сфера самосвідомості педагогів, система самосприйняття і ставлення до них, а також реальні форми взаємодії у педагогічному процесі. У групі кожному учаснику відводилась активна позиція у діалозі та обмірковуванні проблем відносин педагог-учень, пропонувалось самостійне їхнє вирішення під час групового діалогу, а також обмін досвідом.

Системність роботи, залучення педагогів, опора на їхній досвід, у тому числі й негативний, комфортний психологічний фон занять, відхід від стандартних форм і методів роботи викликали інтерес учителів і вихователів до запропонованих аспектів виховання, які сприяли перебудові розуміння сутності педагогічної діяльності. Емоційно пережиті знання, отримані педагогами на заняттях, поступово стали основою мотиваційної сфери їхньої особистості.

Після проведення циклів занять спостерігалися такі зміни: позитивність «Я-концепції» у всіх педагогів; свобода «Я-висловлювань», уміння відстояти свою точку зору; розвиненість емоційної, соціальної рефлексії як уміння утримувати своє «Я» у різних ситуаціях. Також були відмічені зміни у педагогічній діяльності вчителів, які брали участь у заняттях.

Четвертий етап підвищення ефективності підготовки педагогів у виховання відповідальності — оцінювально-результативний.

На цьому етапі роботи з учителями ми зробили особливий акцент на їхніх особистісних проблемах, обумовлених специфікою педагогічної діяльності: професійна деформація та її вплив на стиль педагогічного спілкування, причини тривожності й агресивності учителів, психологічний захист, самооцінка й успішність у педагогічній діяльності. На цьому етапі застосовувались такі методи, як: анкетування, бесіди, спостереження, індивідуальні консультації.

Однією із задач нашої експериментальної роботи з педагогами було створення умов для визрівання незадоволеної потреби в особистісному зростанні, культурній самобудові та самодоскональності. Тому головною нашою метою стало забезпечення прояву емоційного досвіду педагогів, переживання ними нових цінностей, а не раціональне їх усвідомлення. Передати цінності один одному можливо тільки у процесі діалогу і в прагненні досягнути зі співрозмовником духовної спільності.

Бесіди з учителями засвідчили, що вони почали частіше радитись із шкільним психологом, відвідувати бібліотеку, але не тільки з метою виявлення літератури з нових технологій та методик навчання і виховання, у них з'явився інтерес до наукових проблем, усвідомлення таких феноменів, як рефлексія, креативність, саморозвиток. Самостійний підбір літератури, свідоме ставлення до педагогічної діяльності — це, на наш погляд, показник розвитку духовних потреб саморозвитку педагога.

Організаційно-методична підготовка педагогів із питань виховання відповідальності в молодших підлітків сприяла: поглибленню знань, усвідомленню сутності означеного феномену в системі загальнолюдських цінностей; озброєнню педагогів методами, формами і прийомами виховання відповідальності; зміні установок у процесі взаємодії з учнями (суб'єкт-суб'єктні відносини). Це дало змогу створити сприятливу психологічну атмосферу в школі-інтернаті.

Проблема виховання відповідальності в молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів вимагає подальшого детального й різнопланового дослідження. Зокрема, необхідна розробка форм і методів виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. — К. : Рад. школа, 1982. — 200 с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — М. : Межд. пед. академия, 1996. — 339 с.
3. Прученков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прученков. — М. : ЕКСМО-Пресс, 2001. — 640 с.
4. Філософський енциклопедичний словник / [ред.-упоряд. Н. І. Шинкарук]. — К. : Абрис, 2002. — 742 с.

В статье осуществлен анализ отечественной и зарубежной философской и психолого-педагогической литературы по вопросу исследования, раскрыты сущность и особенности воспитания ответственности у младших подростков школ-интернатов. Автором предложено содержание занятий, способствующих повышению уровня готовности педагогов школ-интернатов к воспитанию ответственности младших подростков во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: воспитание ответственности, младшие подростки, подготовка педагогов, общеобразовательные школы-интернаты, внеурочная деятельность.

A. A. Yatselenko

Training of Teachers in Boarding Schools for the Education of Responsibility of Younger Teenagers

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskooho Str., Kyiv, Ukraine)

The paper examines the problem of education of responsibility of younger teenagers in boarding schools in extracurricular activities.

On the basis of theoretical analysis of domestic and foreign philosophical, psychological, and pedagogical literature, the nature and characteristics of responsibility education for younger teenagers in boarding schools are disclosed. The stages of training of teachers of secondary boarding schools for the activities that are aimed at the responsibility education for young teenagers are considered.

It is determined that the major components of teachers' qualification in boarding schools for the education of responsibility of younger teenagers are cognitive, emotional and evaluative, behavioral and active.

The cognitive component is associated with the assimilation of knowledge about the phenomenon of responsibility, awareness of the need of responsibility education for young teenagers, knowledge of the modes, methods, and forms of responsibility education for teenagers and their personal self-development.

The emotional and evaluative component includes perception, empathy understanding of a child, the task to train responsibility of pupils.

The behavioral and active component is manifested in learning ways, methods, and forms of education of responsibility of younger teenagers, the ability and skills of dialogic interaction, introspection of teaching activities, and the readiness of a teacher to professional and personal self-development.

The author suggests the content of lessons that help to increase the level of readiness of teachers to educate responsibility of younger teenagers in boarding schools in extracurricular activities.

Keywords: responsibility education; younger teenagers; training of teachers; secondary boarding schools; extracurricular activities.

References

1. Babanskii, Yu. K., & Potashnik, M. M. (1982). *Optimizatsiia uchebno-vospitatel'nogo protsessa* [Optimization of Educational Process]. Kyiv: Rad. shkola.
2. Ovcharova, R. V. (1996). *Prakticheskaia psikhologiya v nachalnoi shkole* [Applied Psychology at Primary School]. Moscow: Mezhd. ped. akademiia.
3. Prutchenkov, A. S. (2001). *Sotsialno-psikhologicheskii trening v shkole* [Social and Psychological Training at School]. Moscow: Izd-vo EKSMO-Press.
4. Shinkaruk, N. I. (Ed.). (2002). *Filosofskiy entsiklopedychniy slovnyk* [Philosophic Encyclopedia]. Kyiv: Abris.