

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЦІННІСНОЇ ЯКОСТІ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті обґрунтовано теоретичні засади формування відповідальності в учнів старшого шкільного віку.*

*The article justified the theoretical basis for the formation of responsibility in students of senior school age.*

Формування відповідальності в учнів старшого шкільного віку є важливою складовою становлення їх особистості в цілому. Цей процес обумовлений багатьма факторами і перш за все взаємодією об'єктивних умов оточуючого середовища – економічних, політичних, соціальних і духовних. При цьому варто враховувати, що кожна особистість живе і розвивається як в умовах певного соціального середовища (суспільства в цілому), так і в умовах мікросередовища (свого безпосереднього оточення: сім'ї, школи, друзів і т. п.), через які переломлюються впливи усього макросередовища..

Виховання як одна із сторін соціального життя реалізується не у відриві від усіх соціальних умов, а в тісному зв'язку з ними, на їх основі. Як оточуючі обставини самі по собі не можуть сформувати відповідно до суспільних потреб особистість, так і виховання поза реальними умовами життя та діяльності не може досягти поставленої мети. Тому педагогічний процес, як слушно зазначає М.Сметанський, варто розглядати і як похідну від соціального оточення, і як один із найважливіших факторів його удосконалення. Особистість, стверджує він, це продукт не лише зовнішніх впливів, вона не тільки асимілює ці впливи, але й сама активно впливає на середовище [9].

Для ефективної організації виховної роботи по формуванню відповідальності в учнів старшого шкільного віку суттєве значення має чітка визначеність методологічних основ, загальних концепцій, на яких вибудовується весь процес виховання особистості.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні теоретичних засад формування відповідальності в учнів старшого шкільного віку.

Варто зазначити, що у науковій літературі існують різні концепції щодо можливостей і характеру педагогічного впливу на вихованців з метою формування у них тих чи інших якостей, у тому числі і відповідальності. У рамках цих концепцій виділяють три базові моделі виховання: директивну, прихованого впливу та сприяння [3]. У першій моделі (директивній) виховання розглядається як безпосереднє цілеспрямоване формування особистості відповідно до задуму наставника; у другій – як маніпуляція, прихований вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних з погляду вихователя якостей; у третій – як сприяння самоактуалізації особистості, створення умов для спонтанного розвитку її нахилів та здібностей.

Директивна модель виховання ґрунтується на явному визнанні за вихователем як більш зрілою, досвідченою, знаючою людиною права визначати мету виховання, а також педагогічні шляхи, способи і засоби її реалізації. В цій моделі від вихованців вимагають виконання розпоряджень і вказівок педагога, визнання його ведучої ролі як людини, що покликана спрямовувати їхній розвиток, розв'язувати важливу соціальну проблему – виховувати інших людей.

У контексті директивної моделі педагогічна взаємодія здебільшого набуває форми прямого впливу вихователя на вихованця. При цьому наставник не приховує своєї позиції ведучого. Навпаки, він гранично відверто демонструє це учневі, закликаючи і зобов'язуючи його наслідувати, підкоритися цим вимогам.

Директивне виховання за своєю суттю є нормативним. Воно покликане прилучити підростаюче покоління до тих надбань історичного досвіду людства, які необхідні для життя

в суспільстві. Його завдання полягає в тому, щоб ввести учня у світ культури, створити умови для засвоєння ним необхідних моделей поведінки, певних соціальних ролей і функцій, сформувані у нього відповідні риси і моральні переконання.

Головна проблема директивного виховання полягає в фундаментальній неузгодженості природних інтересів учнів і виховних завдань педагогічних працівників. Безпосередні інтереси і прагнення школярів часто не збігаються з вимогами педагога. В умовах директивного виховання учень відчуває певний тиск вихователя, який спрямовує його розвиток, тією чи іншою мірою обмежує її свободу. Вихованець у багатьох випадках звільняється від необхідності робити самостійний вибір, тому що за нього все вирішує вихователь. Це стримує розвиток самостійності дитини, її готовності жити в умовах свободи і відповідати за свої дії. За таких умов директивне виховання, набуваючи негативної, репресивної форми, негативно позначається на результатах виховання в цілому і в формуванні відповідальності зокрема.

Варто зазначити, що тривалий час при розв'язанні проблеми виховання відповідальності як усвідомленої необхідності в радянській педагогіці саме директивна модель виховання була методологічною основою цього процесу.

Усвідомлення проблем і суперечностей директивного виховання стимулювало пошук такої моделі виховного процесу, яка б, по-перше, виключала (чи, принаймні, зводила до мінімуму) зіткнення волі вихователя і волі вихованця, долала неузгодженість педагогічних завдань педагога і життєвих прагнень учня, по-друге, формувала у вихованців здатність до самостійного відповідального життєвого вибору, готовність жити в умовах зовнішньої свободи. Зазначені вимоги знайшли своє втілення в педагогічному підході, який був реалізований у моделі прихованого виховного впливу.

У контексті цієї моделі виховання розуміється як маніпуляція – прихований вплив педагога на вихованця з метою формування у нього бажаних якостей.

Модель маніпулятивного виховання постає як досить ефективний спосіб організації взаємин учасників виховного процесу, що позитивно впливає на засвоєння учнями норм і правил поведінки, формування відповідальності за свої вчинки. Вона аж ніяк не передбачає маніпулювання дитиною всупереч її інтересам. Навпаки, конструктивна маніпуляція у вихованні стає позитивним засобом розвитку особистості, її самосвідомості, самостійності та відповідальності.

Ідея про прихованість виховного впливу як важливу передумову його ефективності висловлювалась багатьма відомими педагогами. В. Сухомлинський, наприклад, вважав, що однією з умов високої ефективності педагогічного впливу є обстановка невимушеності цього впливу. Виховний намір повинен бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин. Зробити свій виховний задум непомітним – один із дуже важливих елементів педагогічної майстерності [10].

Дотримуючись моделі прихованого виховного впливу, педагог прагне так організувати виховний процес, щоб не ставити перед вихованцем педагогічної мети в явному вигляді, уникати прямого, нехай і відповідного його інтересам впливу, не демонструвати свою керівну роль в організації виховання. Це сприяє формуванню у вихованця самостійності, відповідальності за свої вчинки. Причому сам процес виховання сприймається ним як вияв власної активності, а не результат організаційних впливів педагога.

Вихованець у контексті маніпулятивної моделі виховання виступає і об'єктом педагогічного впливу, тому що мету і засоби його розвитку проектує вихователь, і суб'єктом, тому що суб'єктивно він діє самостійно, не усвідомлюючи, що напрямок і рамки його активності визначає педагог. Це запобігає неузгодженості прагнень учасників виховного процесу, зіткненню їхніх інтересів. У дитини формується здатність жити в умовах свободи, приймати відповідальні рішення, робити самостійний життєвий вибір, незважаючи на те, що цю свободу і самостійність програмує і спрямовує вихователь.

Маніпулятивне виховання критикується здебільшого з етичних позицій. Декого непокоїть сам факт прихованості виховного впливу, який часто асоціюється з обманом і нещирістю у людських стосунках.

Вихованець стає повноправним партнером вихователя, а їхні взаємини справді суб'єктно-суб'єктними в рамках третьої моделі виховного процесу – моделі сприяння (підтримки). В основі цієї моделі лежить віра в конструктивне, активне, творче начало людської природи, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну і колективістичну спрямованість, у здатність дитини спрямовувати власний розвиток, розуміти власне Я.

Сприяюча модель виховання практично виключає неузгодженість педагогічних завдань вихователя і життєвих прагнень вихованця, тому що педагогічні завдання формулюються на основі життєвих реалій і за участю самого вихованця. Відтак він сприймає їх не як нав'язані ззовні, а як свої власні. Це запобігає зіткненню прагнень учасників виховного процесу, підвищує його ефективність. При цьому позиція педагога постає як позиція старшого товариша, порадирика і помічника вихованця, приховувати її немає потреби, тому що вона є продуктом їхньої взаємодії.

У процесі сприяючого виховання педагог і вихованець виявляються рівноправними суб'єктами, співтворцями педагогічного процесу, відносини між ними набувають справді суб'єкт-суб'єктного характеру. Учитель виступає як суб'єкт, тому що саме від нього залежить, чи буде обрано дану модель педагогічної взаємодії. При цьому він налаштований на те, щоб не підганяти дитину під державні, суспільні чи свої власні уявлення про виховний ідеал, а свідомо прагне до того, щоб формувати уявлення про майбутній образ дитини, виходячи з неї самої, стимулюючи її самостійну й дедалі зростаючу участь у цьому процесі. За такого підходу дитина стає справжнім суб'єктом власного розвитку. Саме від її внутрішнього світу, її потенціалу, інтересів і проблем залежить мета виховання і засоби її досягнення. Дитина перетворюється з засобу реалізації ззовні визначених виховних завдань, як це відбувається в моделі директивного виховання, у суб'єкт і мету власного розвитку.

Слід підкреслити, що різниця між розглянутими моделями виховання відповідальності як ціннісної якості особистості полягає не в мірі симпатії, любові, поваги вихователя до вихованців, а в джерелах визначення і способах реалізації виховних цілей. У кожній з цих моделей педагоги керуються гуманними намірами, піклуються про дітей, однак по-різному бачать шляхи визначення і досягнення виховної мети. В директивній моделі виховні завдання визначаються і відкрито реалізуються вихователем за допомогою прямого впливу на дітей. У маніпулятивній моделі педагогічна мета теж визначається вихователем, однак, досягається приховано, шляхом непрямих впливів, відповідної організації предметного та соціального оточення дітей. У контексті сприяючої моделі виховні завдання визначає сам вихованець, а не педагог, який лише допомагає дитині самореалізуватися.

Закономірно виникає запитання: „Яка з розглянутих моделей виховання найкраща для виховання відповідальності в учнів старшого шкільного віку?" Приваблює відповідь на це питання М.Сметанського, який стверджує, що універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання не існує. Кожна з них має певні переваги і сферу свого застосування. Перекручення починаються там, де позитивні моменти того чи іншого підходу переоцінюються. Тому розглянуті моделі виховання не слід вважати альтернативними, з яких потрібно вибрати „найефективнішу" і відкинути як непродуктивні всі інші. Правильніше розглядати їх як етапи єдиної виховної стратегії, що поступово змінюється одночасно з особистісним розвитком вихованців, рівнем сформованості у них відповідальності. Доцільність і ефективність тієї чи іншої виховної моделі суттєвим чином залежать від конкретних обставин, рівня особистісної зрілості вихованців, їх вікових та індивідуальних особливостей. Звісно, елементи різних моделей виховання тією чи іншою мірою можуть використовуватися на різних етапах становлення особистості. Але при цьому простежується така закономірність: чим вищого рівня розвитку досягає особистість, тим меншою стає потреба у зовнішньому керівництві, прямих виховних впливах на неї. Цьому сприяє

еволюція відносин з дорослими, які поступово втрачають елементи авторитарності, стають більш демократичними.

Отже, у процесі виховання відповідальності слід поступово переходити від прямого керування формуванням особистості (директивна модель) через приховані (маніпулятивні) виховні впливи на неї до сприяння її саморозвитку. Важливо у міру особистісного становлення вихованця поступово розширювати межі його свободи, надавати йому більший простір для вияву власної ініціативи та самостійності, готувати його до вільного відповідального вибору і самовизначення. У зв'язку з цим виникає необхідність у визначенні механізмів, які є в основі цього процесу, а також форм і методів його організації.

Відповідальність як складна інтегрована якість значною мірою відображає, наскільки особистість усвідомлює значення своїх дій і вчинків. Тому її формування тісно пов'язане з її свідомістю, самосвідомістю, мотивами, потребами, емоціями. Важливу роль у цьому процесі відіграють мимовільної форми мотивації, коли особистість цілеспрямовано і свідомо створює додаткові стимули до дії через зміну смислу дії. Це означає, що відповідальність є конкретним проявом окремого виду соціальної регуляції.

Важливим джерелом виникнення і розвитку психічних станів, а через них і такої якостей особистості як відповідальність, є життєві ситуації, які ставлять до людини певні вимоги. Необхідною умовою формування соціальної відповідальності вважаємо створення такої ситуації, яка б вимагала від особистості відповідальних дій та вчинків. У науковій літературі такою ситуацією визнається "ситуація реальної відповідальності" (Є.В.Бондаревська). Вона характеризується єдністю вимог до особистості та умов їх реалізації, її компонентами виступають:

- 1) вимоги, що ставляться до особистості;
- 2) особистість із певним рівнем моральної свідомості та професійної підготовки;
- 3) умови для реалізації цих вимог;
- 4) суспільна оцінка вчинків особистості та досягнених нею результатів [2].

За своєю природою "ситуація реальної відповідальності" збігається із поняттям, введеним болгарським соціологом В. Момовим, – "деонтична ситуація" [5]. Остання характеризується такими компонентами: соціальними нормативними вимогами (обов'язками); установкою особистості стосовно цих вимог: об'єктивними соціальними умовами реалізації відповідної поведінки. Деонтична ситуація не виникає, якщо відсутня хоч одна із названих ланок.

Ситуація такого роду виникає за активної взаємодії особистості і соціального середовища і являє собою своєрідне діалектичне поєднання об'єктивних і суб'єктивних факторів. По суті вона відображає не стан особистості самої по собі, а стан діяльності, у яку вона включена. "Деонтична ситуація" виникає в умовах, коли особистості надаються певні обов'язки, що об'єктивно визначають її відповідальність. Ці умови, на думку В. Момова, і є провідними факторами у формуванні соціальної відповідальності [5: 3-10].

Але, як слушно зазначає М. Сметанський, при характеристиці "ситуації реальної відповідальності" та "деонтичної ситуації" як спеціальні фактори не розглядаються життєві інтереси та потреби самої особистості (основна увага приділяється зовнішнім факторам). Якщо ж суб'єктивними умовами нехтувати, то суспільно значуще не стає особистісно значущим, а соціальні вимоги та норми виступають лише як зовнішні регулятори поведінки особистості.

Саме на цю особливість звертав увагу американський соціолог У. Томас. Ситуація, стверджував він, не прямо впливає на поведінку людини, а лише в тій мірі, наскільки вона має суб'єктивне значення для даного індивіда. На його думку, будь-якій діяльності передують стадія розгляду, обдумування, яку можна назвати визначенням ситуації [9: 122].

Сьогодні в психологічній науці стало фактично загально визнаним положення про те, що поведінку визначає не ситуація, яка може бути описана об'єктивно або за погодженістю думок декількох спостерігачів, а ситуація, що глибоко проникає у сферу переживань особистості, є значущою для неї [4: 133]. Це явище пояснюється перш за все тим, що людина

– істота активна, яка творить свій світ і своє оточення. Особистість завжди прагне до одних ситуацій і уникає інших. На неї впливають ситуації, в які вона попадає, але й вона впливає на те, що відбувається і постійно вносить зміни в ситуації та оточуючі умови як для себе, так і для інших. Вирішальним у цьому процесі є те, яким чином особистість здійснює вибір ситуацій, стимулів і подій, сприймає, контролює і оцінює їх у когнітивних процесах. Отже вона не просто реагує на ту чи іншу ситуацію, а визначає її, одночасно "визначаючи" і себе у цій ситуації. Фактично особистість сама створює, конструює той соціальний світ, у якому вона живе. Її поведінка переважно не є реакцією на стимули середовища, а складає ряд пристосувань до того, як інтерпретується те, що відбувається навколо. Щоб визначити свою поведінку у новій ситуації, особистість спочатку встановлює у чому полягають її власні інтереси, наскільки задана ситуація задовольняє їх, а вже потім робить все те, що може, щоб оволодіти обставинами.

Дослідження психологів переконливо засвідчують, що навіть спеціально спрямовані на особистість виховні та інші впливи можуть бути ефективними лише у тому випадку, якщо вони опосередковуються самою особистістю. Якщо ж інтереси та потреби особистості не враховуються, відповідальність формується на примітивному рівні – як система уникнення санкцій. При цьому виникають небажані психологічні ефекти. На цю особливість вказував американський психолог К. Беннет: ми відчуваємо себе вільними тоді, коли наша поведінка контролюється позитивними емоціями, оскільки це дає нам відчуття володіння ситуацією. Ми не можемо у такій же мірі відчувати свободу, коли наша поведінка контролюється негативними вчинками [11].

Оскільки ніяка діяльність не може досить довго тривати на основі примусу або самопримусу, виникає необхідність пошуків на питання: що живить почуття відповідальності, яке джерело його енергії? На думку Н. Рейнвальд, таким джерелом варто визнати любов у всіх її проявах [6: 163]. У професійній діяльності ознаками такої любові є інтерес до праці та задоволення від її результатів. Ці властивості особистості перебувають у постійному розвитку. Однак встановлено, що цей розвиток найефективніший тоді, коли створюються умови для прояву ініціативи та самостійності особистості, реалізації її можливостей [9]. Якщо ж умови для прояву ініціативи та самостійності відсутні, то відповідальність може проявлятися лише у формі самообмеження.

У той же час варто зазначити, що для формування відповідальності наява умов для розвитку ініціативи і самостійності особистості є недостатніми. Дослідження К. Абульханової-Славської засвідчують: якщо особистість проявляє активність лише через ініціативу, але при цьому не бере на себе відповідальності, не задумується над тим, що вона є відповідальною особою, то вимоги зовні теж виступають як примус. А це веде до емоційного дискомфорту, в результаті – до втрати ініціативи [1: 9].

На нашу думку, важливою педагогічною умовою виховання відповідальності є створення запропонованої М.Сметанським ситуації реальної зацікавленості особистості процесами і результатами своєї праці. Найважливішими компонентами такої ситуації виступають:

1. Вимоги, що ставляться до старшокласника.
2. Умови для реалізації цих вимог: а) внутрішня готовність особистості до діяльності (наявність не просто інтересу, але моральної потреби у її здійсненні), усвідомлення значущості результатів своїх дій; б) практична готовність особистості до виконання покладених на неї обов'язків; в) культура організації праці (створення умов для прояву ініціативи, самостійності і творчості, наявність відносин взаємної відповідальності, об'єктивна громадська оцінка досягнутих успіхів) [9].

Ситуація описаного типу створює передумови для задоволення потреби особистості в самореалізації, стимулює постійне прагнення до самовдосконалення, активізують життєву позицію.

Однією з умов створення ситуації реальної зацікавленості учнів старшого шкільного віку процесом і результатами своєї праці є демократизація всієї системи виховної роботи в школі. Вона передбачає розширення прав особистості старшокласника, надання йому можливості для творчого пошуку, вибору змісту, форм і методів роботи, залучення до різних видів управлінської діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – Т.6, 1985. – № 5. – С. 3-19.
2. Бондаревская В.А. Формирование нравственного сознания старших школьников: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 1980. – 460 с.
3. Галузьяк В. М. Типология базовых моделей воспитания // Научные записки Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского. Серия: Педагогика и психология. – Выпуск 7. – Винница, 2002. – С.94-102.
4. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций. – Вопр. психологии. – 1997. – №1. – С. 121-132.
5. Момонов В. Человек, Мораль, Воспитание. (Теоретико-методические проблемы). – М.: Прогресс, 1975. – 161 с.
6. Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М.: УДН, 1987-200 с.
7. Сартр Ж.-П. Стена: Избран. произведения. – М.: Политиздат, 1992. – 480 с.
8. Сметанський М.І. Теоретичні засади сучасних концепцій виховання // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 2-6.
9. Сметанський М.І. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя в системі „школа – вуз – школа”. Дис. ... докт. пед. наук. – К., 1994. – 305 с.
10. Сухомлинський В.О Народження громадянина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – К., 1977. – Т.3. – С. 283-582.
11. Bennelt, Carson M.A Skinnerian view of human freedom // Humanist, 1990, v.50, No4, p. 18-20, 30.

УДК 371: 37.034 – 053.6

А.В. Горлова

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті розглянуті педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського щодо виховання дітей підліткового віку. Аналізується значення положень класика української педагогіки для сучасної концепції особистісно орієнтованого навчання й виховання.*

*In the article pedagogical ideas of Suhomlinskiy about teenagers education are observed. The role of the Ukrainian pedagogic classic for modern concept of personal oriented teaching, individual treatment is analyzed.*

Сьогодні, як ніколи, стає зрозумілим, що від моральних норм, цінностей та правил поведінки, яких дотримуються члени суспільства, залежить його розвиток, його доля. З огляду на деформацію багатьох традиційних моральних цінностей, зниження рівня духовності суспільства, зростання проявів моральної незрілості молоді, що є наслідком політичної та економічної кризи, вітчизняна система виховання повинна відзначатись системністю, орієнтуватися на досягнення світової прогресивної педагогічної науки, бути оперативною, гнучкою, гуманною.

Особливої уваги потребує проблема виховання підлітків, тому що саме підлітковий вік є найактивнішим, найскладнішим періодом становлення особистості. В даному віці закладаються базові соціальні установки, самооцінка, ставлення до оточуючих. Дуже важливим є те, що в цей період створюється власна система цінностей зростаючої людини,